



Elina Korpi

Kerronnallinen tutkimus taiteen ja luonnon esteettisistä kokemuksista sekä taideperustaisesta  
ympäristökasvatuksesta taidekasvattajien kertomuksissa

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kerronnallinen tutkimus taiteen ja luonnon esteettisistä kokemuksista sekä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta taidekasvattajien kertomuksissa (Elina Korpi)

Pro Gradu -tutkielma, 105 sivua

Lokakuu 2020

---

Tämän Pro Gradu-tutkielman tavoite on selvittää, mitä asiantuntevat taidekasvatusopettajat kertovat taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta sekä tarkastella heidän esteettisiä kokemuksia luonnosta ja taiteesta, jotka ilmenevät taidekasvatusopettajien identiteetissä. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda lisää tietoa kestävään elämäntapaan ympäristökriisin keskelle tutkimalla taideperustaisuuden merkitystä ja tarkoitusta ympäristökasvatuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) ihminen nähdään olevan osa luontoa ja arvopohjassa korostuu kestävä elämän rakentaminen sekä ekososiaalisen sivistyksen edistäminen. Ympäristön tilaan ja ekologisesti kestävään tulevaisuuteen liittyvät pohdinnat ja toiminnot ovat osa opettajien, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtävää. Myös taidekasvatuksella on näille pohdinnoille ja toiminnoille merkitystä ja annettavaa. Tutkimuskysymykseksi muodostui: “Mitä taidekasvatuksen opettaja kertoo taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ja sen paikasta omassa opettajuudessa?”

Tutkimus on kerronnallinen tutkimus, jossa haastateltiin kolmea asiantuntevaa taidekasvatusopettajaa. Aineistonkeruun muotona on avoin kertomushaastattelu. Aineistoa analysoitiin kaksijakoisesti. Narratiivisen analyysin keinoin tarkasteltiin opettajan esteettisiä kokemuksia luonnosta ja taiteesta sekä niiden ilmenemistä taidekasvatusopettajan identiteetissä. Narratiivisessa analyysissä käytettiin apuna odotusanalyysiä kertomuksen käännekohtien tunnistamiseen ja kertomukset juonennettiin kronologiseen muotoon. Narratiivien analyysin keinoin puolestaan tarkasteltiin taideperustaista ympäristökasvatusta ilmiönä taidekasvatusopettajien kertomana ja analyysissä teemoiteltiin aineistosta taideperustaista ympäristökasvatusta koskevat teemat.

Opettajien kertomuksista selviää, että erilaiset esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta ilmenevät taidekasvatusopettajan identiteetissä ja täten myös vaikuttavat perustavanlaatuisesti opettajuuteen sekä pedagogiikkaan, joka näkyy taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Taideperustainen ympäristökasvatus näyttäytyy myös motivoivana tekijänä taidekasvatusopettajan työlle. Opettajien kertomuksissa ilmenee taideperustaisen ympäristökasvatuksen ideologia ja osa-alueet, kuten kokemuksellisuus, yhteisöllisyys, paikkasidonnaisuus, toimijuus sekä maailmassa olemisen pohdinta. Kertomuksissa ilmenee myös haasteita taideperustaiseen ympäristökasvatukseen liittyen. Kertomuksissa ilmeni myös ilmastonäkökulma ja taideperustainen ympäristökasvatus kytkeytyy opetussuunnitelmassa ekososiaaliseen sivistykseen, joka tutkimuksen kertomuksessa näyttäytyi luonnon ehdoilla toimivaan elinympäristöön viittaavana käsitteenä. Tutkimus avaa mahdollisuuksia lisätutkimukselle muille taiteenaloille sekä ympäristökasvatukseen. Taideperustainen ympäristökasvatus sekä esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta tarjoavat pohdinnan ja toiminnan mahdollisuuden myös osaksi opettajankoulutusta sekä opettajien lisäkoulutusta.

Avainsanat: Taideperustainen ympäristökasvatus, esteettinen kokemus, taidekasvatusopettajan identiteetti, kerronnallinen tutkimus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen viitekehys</b>	<b>6</b>
2.1	Taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen rajapinnoilla	6
2.1.1	<i>Ympäristökasvatus</i>	6
2.1.2	<i>Taidekasvatus</i>	12
2.1.3	<i>Taideperustainen ympäristökasvatus</i>	18
2.2	Esteettinen kokemus	24
2.2.1	<i>Esteettinen kokemus ympäristössä ja taiteessa</i>	24
2.2.2	<i>Esteettisen kokemuksen mahdollisuuksia taide- ja ympäristökasvatuksessa</i>	28
2.3	Taidekasvatusopettajan identiteetti	34
2.3.1	<i>Taidekasvatuksen opettajan rooli ja avoin tila oppimisessa</i>	34
2.3.2	<i>Kertomus, identiteetti ja taidekasvatusopettaja</i>	37
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>41</b>
3.1	Tutkimuskysymys	41
3.2	Kerronnallisuus tutkimusotteena	41
3.3	Kertomushaastattelu ja asiantuntijahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	46
3.4	Aineiston analyysi	49
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>54</b>
4.1	Jussin kertomus - Kokemusten viitoittamaa pedagogiikkaa	54
4.2	Eliaksen kertomus – Taide ja ympäristö tienä opettajuuteen	62
4.3	Annan kertomus – Maailmassa olemisen opettajuudessa ja pedagogiikassa	67
4.4	Taideperustainen ympäristökasvatus opettajien kertomuksissa	73
4.4.1	<i>Kokemuksellisuus, yhteisöllisyys ja paikkasidonnaisuus</i>	74
4.4.2	<i>Taideperustaisuus ja maailmassa olemisen</i>	78
4.4.3	<i>Taideperustaisen ympäristökasvatuksen haasteita</i>	81
4.4.4	<i>Ilmastonäkökulma ja ekososiaalinen sivistys</i>	83
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b>	<b>85</b>
5.1.1	<i>Taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja esteettisten kokemusten merkitys taidekasvatusopettajan identiteetissä</i>	85
5.1.2	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	90
5.1.3	<i>Johtopäätökset</i>	94
	<b>Lähteet</b>	<b>96</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu –tutkielmassani tutkin taidekasvatuksen opettajien kertomuksia taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ja taidekasvatusopettajan esteettisiä kokemuksia siihen liittyen. Tutkimukseni on narratiivinen, eli kerronnallinen tutkimus. Tavoitteenani on tässä tutkielmassa tarkastella taideperustaista ympäristökasvatusta ilmiönä opettajien näkökulmasta sekä taidekasvatusopettajien esteettisiä kokemuksia luonnosta ja taiteesta. Olen kiinnostunut taidekasvatusopettajien esteettisistä kokemuksista, jotka ovat liittyneet luontoon tai taiteeseen ja heijastuneet opettajien ammatilliseen identiteettiin sekä vieneet taideperustaisen ympäristökasvatuksen pariin ammatillisesti.

Henkilökohtainen innostus tämän Pro Gradu-tutkielman aiheeseen nousee kahdesta aiheesta kasvatuksessa ja niiden yhdistämisestä; taiteesta ja ympäristöstä. Opiskelen taito- ja taidepäi-notteisessa luokanopettajan koulutusohjelmassa ja opiskeluaikoina olen kiinnostunut myös ympäristökasvatuksesta. Näkökulmaa ja kiinnostusta ympäristöön pohjustaa myös taustani matkailualalta Lapista. Aihe tähän tutkielmaan kehittyi kandidaatin työtä tehdessä, jonka aiheena oli ympäristökasvatus ja lapsen luontosuhteen kokemukset. Olen usein pohtinut taidekokemuksen ja luontokokemuksen samankaltaisuutta ja sitä, kuinka merkityksellinen luonto- tai taidekokemus voi vaikuttaa ihmisenä kasvamiseen tai opettajan identiteettiin. Taide- ja luontokokemus minulle henkilökohtaisesti yhdistyy usein esimerkiksi valokuvatessa. Nämä tekijät vaikuttavat myös omaan käyttöteoriaani ja pedagogiikkaani opettajana.

Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi tutkimuksen aihe on ajankohtainen. Hyvän elämän kysymykset ja ekologisesti kestävä tulevaisuuden pohdinnat ja toiminnot ovat osa opettajien, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtävää. Veli-Matti Värri (2018) kuvailee tämän hetkittäistä luontosuhdettamme antroposeeniksi, eli ihmiskeskeiseksi. Vastaus ekokriisiin ei hänen mukaansa ole pelkkä kestävä elämäntapa, vaan on ymmärrettävä uudelleen ihmisen ja maailman välinen suhde. (Värri, 2018, 6–7; 89.) Tutkimuksen tarkoitus on tuoda lisää tietoa kestävään elämäntapaan ympäristökriisin keskelle tutkimalla taideperustaisuuden merkitystä ja tarkoitusta ympäristökasvatuksessa. Ilmastonmuutos on asettanut ihmiskunnan uudenlaisen haasteen eteen ja kasvatuksella on oma tehtävänsä nykyisten ympäristöongelmien tiedostamisessa, niihin vaikuttamisessa sekä kestävä tulevaisuuden rakentamisessa. Taidekasvatus tarjoaa myös mielenkiintoisen kentän ympäristöasioiden ja kestävä elämäntavan pohtimiselle sekä omalle suhteelle itseen, muihin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Opettajilla on kasvatuksen

kautta merkittävä rooli ja onkin mielenkiintoista, mitä opettajat kertovat taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ja miten ammatillinen identiteetti on siihen yhteydessä.

Tutkimus on kerronnallinen tutkimus, koska tutkin, minkä tarkoituksen ja merkityksen kertoja antaa kertomukselleen. Kertomus saa tutkimuksessa tuekseen teoriaa. Haastateltavaksi valitsin aiheisesta paljon kokemusta omaavia asiantuntijoita, koska pyrin tutkimuksella saavuttamaan syvän ymmärryksen taideperustaisuudesta ympäristökasvatuksesta. Toinen peruste asiantuntevan henkilön haastattelemisella on taideperustaisen ympäristökasvatuksen oleminen osana opettajan identiteettiä. Kertomukset ovat ihmisille tavallinen tapa jäsentää, muokata sekä merkityksellistää kokemuksia sekä maailmaa ja sen ilmiöitä. Kertomuksilla ihminen myös suhteuttaa itsensä omiin kokemuksiinsa ja kertomus on myös identiteetin muokkaamisen väline (Ropo & Huttunen, 2013a, 9–10). Tutkimusta varten haastattelen kolmea asiantuntevaa taidekasvatusopettajaa; Jussia, Eliasta ja Annaa, joiden nimet on muutettu tätä tutkimusta varten. Kertomukset ovat tuotettu tätä tutkimusta varten ja tämä on huomioitava tutkielmaa lukiessa. Tutkimuksellani pyrin kertomaan, miten esteettinen kokeminen on läsnä taidekasvatusopettajan identiteetissä. Kerronnallisuus liittyy myös olennaisesti identiteettiin ja siitä kertomiseen. Tavoite on myös tarkastella taideperustaista ympäristökasvatusta nimenomaan asiantuntevan opettajan näkökulmasta.

Pro Gradu työn suunnittelun olen aloittanut syksyllä 2019 rajaamalla aihetta ja perehtymällä lähdekirjallisuuteen. Olen esitellyt tutkimussuunnitelmani tammikuussa 2020 graduryhmässäni, jonka jälkeen aloin etsiä tarkemmin lähdekirjallisuutta ja tutkimuksia sekä kirjoittamaan teoreettista viitekehystä. Haastattelut olen tehnyt helmi-maaliskuussa 2020. Viimeisin haastattelu on tehty maaliskuun lopulla. Pro gradu työni kirjoittaminen sijoittuu aikaan, kun Suomessa on poikkeustila koronaviruksen (COVID-19) vuoksi. Lukuun ottamatta viimeistä haastattelua, haastattelu on tapahtunut aikana, jolloin epidemia oli vain Kiinassa, eikä kukaan osannut ennustaa tulevaa tilannetta ja sen vakavuutta Suomessa. Viimeisin haastattelu on tehty vain vähän aikaa poikkeustilanteen julistamisen jälkeen, jolloin tilanne oli vielä uusi, emmekä juuri puhuneet epidemiaan liittyvistä asioista, muutoin kuin haastattelun etäjärjestelyiden yhteydessä. Tilanne on asettanut minut kirjoitusprosessini aikana arvioimaan uudelleen aiheeni ajankohtaisuutta. Tässä tilanteessa emme vielä tiedä, kuinka kauan rajoitukset ovat voimassa ja mitä tulevat kuukaudet tai vuodet tuovat. Tilanne asettaa pohtimaan esimerkiksi ihmisen suhdetta itseän, toisiin ja ympäristöön. Nämä pohdinnat ovat väistämättä näinä poikkeuksellisina aikoina korostuneet ja taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa on paljon annettavaa tälle pohdinnalle.

## 2 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehys muodostuu taidekasvatuksen, ympäristökasvatuksen sekä taideperustaisen ympäristökasvatuksen kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Viitekehyksessä käsittelen myös esteettistä kokemusta luonnosta ja taiteesta. Lisäksi viitekehyksessä on yhtenä lähtökohtana taidekasvatuksen opettajan identiteetti, jonka pohjalla on yleisesti identiteettiin liittyvää kirjallisuutta sekä taidekasvatuksen opettajan identiteettiin ja rooliin liittyviä lähteitä.

### 2.1 Taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen rajapinnoilla

Taideperustainen ympäristökasvatuksen on eri tieteenalojen rajapinnoilla olevaa toimintaa. Tässä viitekehyksessä tarkastelen lyhyesti sekä taidekasvatusta sekä ympäristökasvatusta lähtökohtana taideperustaiselle ympäristökasvatukselle, jota kokonaisuutena käsittelen viimeisessä alaluvussa.

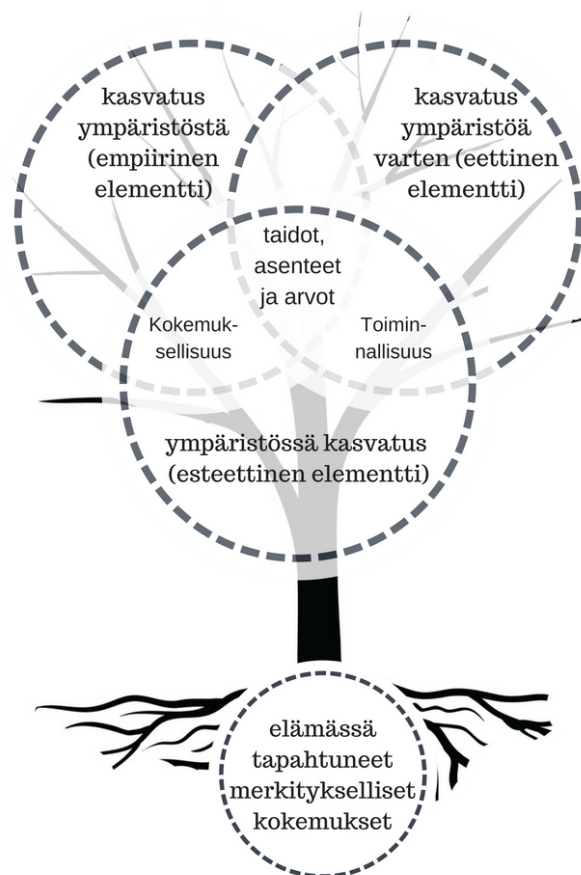
#### 2.1.1 Ympäristökasvatus

Eräitä keskeisimpiä teorioita ympäristökasvatuksessa ovat kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli (Cantell & Koskinen, 2004), Davisin (1998) lapsuuden ympäristökasvatuksen jaottelu sekä Palmekin puumalli (1998), jotka ovat ympäristökasvatuksen kentällä tunnettuja ja käytettyjä teorioita. Nämä mallit painottavat tietoja ja taitoja ja niissä korostuu myös toiminnan, kokemusten ja asennekasvatuksen merkitys. (Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen, 2017, 458). Viime vuosina ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalle on kehitelty ilmastomuutosta käsittelevä ilmastokasvatus. Käsite perustuu antroposeenin ajan viheliäisten ympäristöön liittyvien ongelmien, kuten ilmastomuutoksen, käsittelyyn kasvatuksessa. (Lehtonen, Salonen & Cantell, 2018, 339–341.) Tolppanen ym. (2017, 456) ovat kehitelleet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen mallin, jossa otetaan huomioon ilmiön monialaisuus ja erityisyys transformatiivisen pedagogiikan valossa. Malli on nimeltään polkupyörämalli, jossa jokainen pyörän osa edustaa ilmastokasvatuksen osa-aluetta. (Tolppanen, ym., 2017, 456). Tässä tutkielmassa käytän pääosin käsitettä ympäristökasvatus, vaikka väistämättä nykypäivänä siihen kuuluu myös ilmastomuutoksen ulottuvuudet. Ilmastokasvatuksesta kerron myös tässä luvussa tarkemmin, sillä se on ajankohtainen näkökulma kasvatuksessa tänä päivänä.

Davis (1998) on jaotellut lapsuuden ympäristökasvatusta kolmeen kategoriaan, jotka ovat ympäristössä kasvatus (education in the environment), kasvatus ympäristöstä (education about the

environment) ja kasvatusta ympäristöä varten (education for the environment). Ympäristössä kasvatusta viittaa ympäristöön oppimisympäristönä ja -materiaalina. Tavoitteena on käytännön kosketus luontoon, jonka myötä lapsi ihmettelee, tuntee empatiaa ja rakkautta luontoa kohtaan. Kasvatusta ympäristöstä viittaa ympäristöoppiin ja luonnon monimuotoisuuden oppimiseen, havainnoimiseen ja johtopäätösten tekemiseen. Se täydentää kahta edellistä kategoriaa sosiaalisella näkökulmalla, jossa hahmotetaan ympäristöpoliittisia toimia ja toimitaan ympäristön hyväksi. (Davis, 2010, 30–31.) Merkitykselliset luontokokemukset voivat myös tapahtua muualla kuin täysin koskemattomassa luonnossa, jopa kaupunkiluonnossa. Whitburnin ym. (2019) mukaan kaupunkiluonto ei ole pelkästään tärkeä hyvinvoinnin kannalta, mutta voi olla myös vaikuttajana ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Rikas kaupunkiluonto ja siihen liittyvien toimintoihin osallistuminen, kuten puiden istutus, voivat edistää ympäristövastuullista käytöstä. (Whitburn, Linklater & Milfont, 2019, 15–18.)

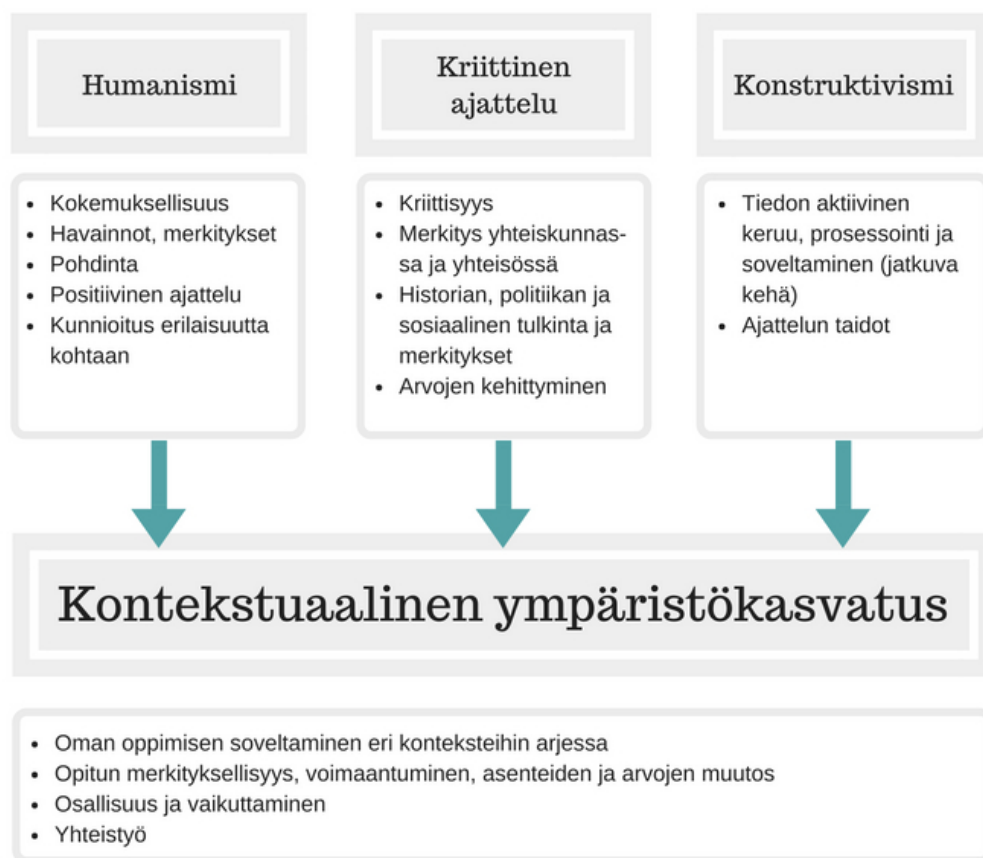
Myös Palmer (1998) käyttää samankaltaista jaottelua kuin Davis yhtenäisen ympäristökasvatuksen mallissa. Palmer on tehnyt mallin integroidun ympäristökasvatukseen, johon suomenkielisessä kirjallisuudessa viitataan puumallina. Puun juuriin kytkeytyvät suunnittelemattomat komponentit, ja ne ovat vuorovaikutuksessa muiden elementtien kanssa. Suunnittelemattomia



Kuva 1. Ympäristökasvatuksen malli Palmerin (1998) puumallia mukaillen.

komponentteja puun juurella ovat elämässä tapahtuneet merkitykselliset kokemukset. Puun yläosassa sijaitsevat kolme lähestymistapaa, miten ympäristökasvatusta voi opettaa ja oppia; ympäristössä (esteettinen elementti), ympäristöstä (empiirinen elementti) ja ympäristöä varten (eettinen elementti). Ne kuitenkin yhdistyvät ja tapahtuvat päällekkäin ja niiden keskiössä ovat formatiiviset vaikuttajat, joiden kanssa yhdessä lapsi oppii elämän kokemuksien kautta tiedot ja ymmärryksen sekä taidot, asenteen ja arvot ympäristöä kunnioittavaan elämään ja tekoihin. (Palmer, 1998, 269–273.)

Ympäristökasvatukseen sisältyy myös oma oppimiskäsityksensä. Ympäristökasvatus toisinaan kapeutuu luontokasvatukseen, mutta ympäristökasvatus itsessään kaipaa sisältömalleja, joihin kuuluu laajalti ympäristön käsite. Tällöin voidaan kokonaisvaltaisesti ymmärtää esimerkiksi ympäristöongelmien syitä, syntyä ja ratkaisua. Cantellin & Koskisen (2004) mallissa humanistinen lähestymistapa, kriittinen ajattelu ja konstruktivismi yhdessä muodostavat kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen, joka yhdistää oppilaan oman kokemuksen, opittavan asian ja yhteiskunnalliset ilmiöt. Humanistinen lähestymistapa pitää sisällään oppilaan kokemusmaailman, eli omat havainnot, kokemuksellisuuden, merkitykset sekä pohdinnan ympäristöön liittyen. Kriit-



Kuva 2. Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli Cantellia & Koskista (2004) mukaillen.



minen ajattelu puolestaan korostaa opittujen asioiden pohtimista ja kriittisyyttä. Opittuja asioita tarkastellaan historian, sosiaalisen ja poliittisen merkityksen ja kontekstin kautta, jolloin oppimiselle syntyy yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen sidonnaisuus ja merkitys. Tiedon keruu, prosessointi ja soveltaminen sekä ajattelun taidot näyttäytyvät konstruktivismin kautta kontekstuaalisessa ympäristökasvatuksessa. (Cantell & Koskinen, 2004, 72–77.) Kyseinen malli on myös Lapin yliopiston YTY-projektioipiskelumallin pohjalla, jossa yhdistyy ympäristö, taide ja yhteisö (Jokela, 2016, 79).

### *Ekososiaalinen sivistys ja ilmastokasvatus*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on 1970-luvulta lähtien nähtävissä tavoitteet, jonka mukaan kasvatuksessa tulee huomioida suvaitsevaisuus ja oikeudenmukaisuus sekä ympäristöstä ja toisista ihmisistä huolehtiminen. Kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet ovat edelleen vahvistuneet viimeisimmässä, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. (Saloranta, 2017, 40.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa (2014) ihminen nähdään olevan osa luontoa ja riippuvainen ekosysteemistä. Ekososiaalinen sivistys ja kestävä kehitys ovat välttämättömiä ja ne tulee näkyä koulun toiminnassa. Kestävä kehitys käsittää ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen sekä kulttuurisen ulottuvuuden. Ekososiaalinen sivistys yhdistää ihmiset ja ympäristön kestävä elämäntavan piiriin, rakentaen tulevaisuutta ottaen huomioon ilmastomuutoksen, ihmisarvon loukkaamattomuuden, ekosysteemin moninaisuuden, uusintakyvyn sekä pohjan kiertotaloudelle. (Opetushallitus, 2014, 16.) Salosen ja Bradyn (2015) mukaan ekososiaalisen sivistyksen käsite sisältää keskinäisriippuvaisuudet ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden välillä ja ekososiaalisesti sivistynyt ihminen kykenee myös tunnistamaan nämä ulottuvuudet ja riippuvuudet. On jo selvää, että nykyinen elämäntapamme ei ole kestävä ja ylittää maapallon kantokyvyn rajat. Hyötyyn perustuvan ajattelun kasvaessa elämämme sisällöltään ja suhteiltaan itseen, muihin ja ympäristöön köyhtyvät tai muuttuvat hyötyperustaisiksi. Ekososiaalisessa sivistyksessä kuitenkin ekologiset kysymyksen pysyttelevät ensisijalla, sillä ne ovat elintärkeitä maapallolla elämän säilymisen kannalta. Ekologista ulottuvuutta seuraa ihmisoikeuksien luovuttamottomuus sekä vakaan talouden vaaliminen, jossa kaikkien ihmisten perustarpeet pystytään tyydyttämään. Mikäli tärkeimmäksi asettuu talouskasvu, joudutaan uhraamaan ekologista kestävyyttä ja ihmisoikeuksia. Ekososiaalisen sivistyksen perusarvot ovat siis vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys, jotka perustuvat luonnosta riippuvaisuuteen. Kasvun tavoite on luottamus tulevaisuuteen. (Salonen & Brady, 2015, 4–6; 8.) Hyvän elämän kysymykset ja ekologisesti kestävä tulevaisuuden pohdinnat ja

toiminnot ovat osa opettajien, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtävää (Värri, 2018, 89). Ihmisen ja luonnon välinen suhde on erityislaatuinen, siinä on läsnä niin ihailua kuin pelkoakin (Untea, 2020, 19). Veli-Matti Värri (2018) kuvailee tämänhetkittäistä luontosuhdettamme antroposeeniksi, eli ihmiskeskeiseksi. Vastaus ekokriisiin ei hänen mukaansa ole pelkkä kestävä elämäntapa, vaan on ihmisen ja maailman välinen suhde on ymmärrettävä uudelleen. (Värri, 2018, 6–7.) Muutos ajattelussa vaatisi Lehtosen ym. (2018) mukaan myös siirtymistä materialistisesta ajattelusta post-materialistiseen ajatteluun, jossa inhimilliset arvot nousevat suurempaan osaan (Lehtonen ym., 2018, 343).

Ekososiaalinen sivistys on opetussuunnitelman mukaan kasvatuksen tavoite, jolloin ilmasto- ja kestävyyskasvatus tulisi olla jo opettajankoulutuksessa vahvassa roolissa. Ilmastokasvatuksen opetuksessa korostuvat myös avoimet prosessit, jossa monimuotoinen oppiminen ja ennakoimattomuus ovat vahvuuksia. (Tolppanen ym., 2018, 470.) Samankaltaiset, avoimet oppimisprosessit ovat myös taidekasvatuksessa tuttuja käytäntöjä (Löytönen & Sava, 2011, 101; Rastas, 2015, 108). Ilmastonmuutos ilmiönä mainitaan opetussuunnitelmassa ympäristöopissa, biologiassa ja maantiedossa, mutta sen monialaisuus ja sisältyminen kestävä kehityksen teemoihin antaa perusteen käsitellä sitä kattavasti eri oppiaineissa ja monialaisissa kokonaisuuksissa. Ilmastokasvatus koskee paikallista toimintaa, mutta ilmaston näkökulma tuo siihen globaalin suuntautumisen ja usein näitä aspekteja käsitellään rinnakkain ilmastokasvatuksessa. (Tolppanen ym., 2017, 457). Ilmastokasvatus on kauttaaltaan monitieteellinen alue (Lehtonen ym., 2018, 344–345) ja vaikka itse ilmiön ymmärtäminen edellyttää luonnontieteellistä osaamista, ekologisen kestävyteen tähtäävän toiminnan edistäminen vaatii mukaan lisäksi yhteiskunnallisia tieteitä. Humanistiset näkökulmat ovat tarpeellisia esimerkiksi etiikan ja moraalisten asioiden pohtimisessa. Tämä vaatii opettajalta monialaista ymmärrystä ilmiöstä ja sen siirtämistä pedagogiikkaan. (Tolppanen ym., 2018, 458.)

Ilmastokasvatuksen laaja-alaisuus onkin juuri se tekijä, jonka vuoksi erilaiset ympäristökasvatuksen mallit eivät sellaisenaan sovi ilmastokasvatukseen. Ilmastokasvatusta varten kehitelty polkupyörämalli yhdistää luonnontieteellisen ja muiden alojen lähestymistavat holistiseksi kokonaisuudeksi, jota voidaan opetuksessa hyödyntää. Mallissa painottuu myös oppiminen, toiminta ja vaikuttaminen. Viheliäisten ympäristöongelmien käsittely ja toiminta vaativat luovaa ja kriittistä ajattelua, jossa mallin kehittäjien mukaan myös taideperustaisuus on avainasemassa luomassa yhteisöllisiä, kokemuksellisia sekä toimijuutta ja ajattelua aktivoivia työtapoja. Paikallisuus ilmastokasvatuksessa näkyy lähiympäristön ongelmien käsittelyssä, kuten oman koulun toimintoihin tutustumisessa ja pohdinnoissa (Tolppanen ym., 2018, 459–460; 469–470.)

Yhteisöllisyys, paikallisuus ja toimijuus ovat myös avainkäsitteitä taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa (Suominen, 2016, 9-10).

Saloranta (2017) toteaa tutkimuksessaan, että kouluissa kestävää kehitystä pidetään tärkeänä, mutta resurssit ja aika ovat usein riittämättömiä sitä edistävään toimintaan. Kuitenkin koulun toimintakulttuurilla on myönteinen ja merkityksellinen rooli kestävää kehitystä edistävissä toiminnoissa, sillä se mahdollistaa edistämisen opetuksessa ja koulun arjessa. Toimintakulttuurin rakentumiseen puolestaan rehtorilla on suuri merkitys. (Saloranta, 2017, 224–226.) Opettajilla ja kasvattajilla on osaltaan oma vastuu kasvattamisesta ekososiaaliseen sivistykseen, joka on esimerkiksi ympäristövastuuseen kasvamisen perusta. Yhtenä edistävänä tekijänä voisi olla kodin ja koulun yhteistyö ja sitä kautta tiedon lisääminen myös koululaisten perheisiin. Ydinajatuksena ympäristövastuullisuudessa säilyy se, että ihmiset huomasivat omilla teoillaan olevan yhteiskunnassamme merkitystä. (Ratinen & Leppänen, 2018, 177; 180; 184–187.) Ympäristön esteettisyys on yksi tärkeä ympäristön arvo ja ihmisen toiminta vaikuttaa siihen useilla eri tavoilla. On kuitenkin haastavaa arvioida, miten ihmisen toiminta ja jokainen valinta vaikuttavat ympäristöön ja myös tässä, tiedon ohella, kuvittelukyvyllä on merkitystä. Naukkarinen (2015) huomauttaa, että tämä on tietyllä lailla estetiikan vastaista, sillä aistihavainto on esteettisen kokemuksen lähtökohta. Tässä tapauksessa kuitenkin ei aina ole mahdollisuutta suoraan aistihavaintoon, siksi kuvittelukyvyllä jää paljon vastuuta. Tällainen kuvittelukyky puolestaan kehittyy esimerkiksi taiteen prosesseissa. Esteettistä näkökulmaa ympäristössä tarkastellessa on hyvä muistaa myös vaikutusten globaalisuus. Esimerkiksi kuluttajavalinnoilla vaikutamme aina muutoinkin kuin vain paikallisesti ympäristöömme. (Naukkarinen, 2015, 106–107.)

Myriamin & Sarigöllün (2019) mukaan ympäristövastuullista käyttäytymistä on usein tutkittu arvojen, asenteiden, normien, motivaation, havainnoinnin ja käyttäytymisen kannalta, ja usein nämä tekijät eivät kuitenkaan suoraan heijastu varsinaiseen käyttäytymiseen (Myriam & Sarigöllü, 2019, 1106–1107). Asenteiden ja käytöksen välillä olevaa kuilua voitaisiin pienentää, mikäli käytöksen vaikutusta asenteisiin tutkittaisiin enemmän, jolloin yhdistävänä tekijänä olisi tyytyväisyys. Mikäli ympäristövastuullisesta käytöksestä saa tyytyväisyyttä, se voi myös vaikuttaa asenteisiin merkittävästi ja siirtyä täten uudelleen toimintaan. (Myriam & Sarigöllü, 2019, 1125). Yhteisöllisyys korostuu edellä mainituissa ympäristö- ja ilmastokasvatuksen malleissa ja ekososiaalisessa sivistyksessä. Perustuen sosiaaliseen identiteettiin, myös Brieger (2019) havaitsi tutkimuksessaan yhteisöllisyyden merkityksen ympäristövastuullisuudessa. Mitä korkeampi sitoutuminen sosiaaliseen luokkaan on, sitä enemmän siihen kuuluvat ihmiset

kokevat yhteisöllistä koheesiota ja solidaarisuutta. Yksilöt, jotka näkevät itsensä osana yhteisöön, kansakuntaa ja eritoten osana maailmaa, ovat valmiimpia tekemään taloudellisia uhrauksia ympäristön etuja ajatellen. Kuitenkin voimakkain motivaatio syntyy kaikkien kolmen eri paikallisuuden tason yhdistämisestä. Sosiaalinen ulottuvuus on siis osallisuuden ja kuuluvuuden tunteessa ratkaisevaa paikallisella ja kansallisella tasolla. (Brieger, 2019, 20–21.)

### 2.1.2 Taidekasvatus

Taidekasvatuksen kenttä on laaja ja siihen löytyy taiteenaloittain paljon kirjallisuutta. Tarkoitukseni oli käsitellä taidekasvatusta kokonaisuutena eri taiteenaloihin purkamisen sijaan, mutta taideperustainen ympäristökasvatus on syntynyt kuvataidekasvatuksen piirissä, mikä selittää monet yhtymäkohdat ja lähdekirjallisuuden painotuksen kuvataiteen kentälle. Myös haastateltavani ovat kaikki lähtöisin kuvataidekasvatuksen kentältä. Toisaalta taidekasvatus perustuu nykytaiteeseen ja taiteen alojen rajat häivyttävät nykyisissä taiteen sovelluksissa, niin taidemaailmassa kuin koulusovelluksissakin. Taide käsittää useita alalajeja, joista kullakin on omat erityispiirteensä. Vaikka tutkielmassani käytän käsitteitä taide ja taidekasvatus, voi näkökulmani olla, edellä mainituista syistä johtuen, kuvataidepainotteinen. Näkökulmaani taidekasvatukseen taustoittaa myös taito- ja taidepainotteinen luokanopettajan koulutusohjelma, jonka kurssit ovat tuoneet monitaiteellisen, tieteellisen ja filosofisen perustan kasvatuksen pohtimiselle ja toteuttamiselle, mikä näkyy myös tässä tutkielmassa.

Nykyisen taidekasvatuksen synty on Varton (2011, 20; 23) mukaan valistuksen janan tulos ja romantiikan ajan innoittama. Kansallisen kulttuurin esilletuominen teki taiteen tärkeäksi, esimerkiksi Suomessa suomenkielisen kirjallisuuden, teatterin, kuvataiteen ja musiikin tarpeen suuruus johti niiden tien myös opetukseen kaikkien saataville. Kansallisromantiikan jälkeen alkoi modernistisessä perinteessä korostua ”yksilön kehittyminen ja kehittyminen yksilöksi” ja tämä vaikutti taidekasvatukseen luovuuden ja ilmaisun painotuksena. Postmoderni aika on tuonut mukanaan taiteiden lajien lähentymisen ja eron katoamisen, vaikka niitä silti erikseen harjoitetaan. Digitaalinen välineistö on muuttanut tekotapoja ja postmodernissa ajassa taidekasvatuksen käytännöt ovat myös levinneet muille aloille, kuten hyvinvointiin, sosiaalialalle, markkinointiin sekä hallintoon ja niin ollen todistavat tarpeellisuutensa myös muissa sovelluksissa tukien toisenlaisia tavoitteita, mutta silti ollen taidekasvatusta (Varto, 2011, 23).

Käytännöt taidekasvatuksessa ovat tärkeitä ja osaltaan määrittelevät taidekasvatusta. Muuttuvat toimintaympäristöt myös asettavat reflektoinnin uudenlaiseen tilanteeseen, jossa perustelut toiminnalle ovat entistäkin tarpeellisempia. Varton mukaan taiteessa toimiminen on itsetarkoitus ja taiteellisen tekemisen prosessissa syntyy myös kysymyksiä koskien tietoa, arvoja ja oikeaa toimintaa. Taidekasvatuksessa siis teoria ja käytännöt voidaan nähdä toisiinsa kietoutuneina ja niiden yhteinen tekijä on kokemus. (Varto, 2011, 22–26.) Taiteen eri muodot, kuten esimerkiksi kuvataide, musiikki, tanssi ja teatteri, kykenevät ilmaisemaan merkityksiä eri tavoin ja jokainen taiteen laji omaa erityispiirteensä. Merkitys kokemuksessa ei ole, eikä aina tarvitsekaan olla, ilmaistavissa sanoin. (Eisner, 2002, 230.) Ihmiset tekevät havaintoja ympäristöstään aistien avulla ja kokevat sen myös aistien avulla. Kun lapsi kehittyy, ympäristön havainnointikin kehittyy ja lapsi kykenee muodostamaan konsepteja ympäristöstään sekä palauttamaan mieleen kokemuksia sekä ilmaisemaan niitä. Kulttuuri vaikuttaa suuresti näihin prosesseihin ja aiemmat prosessit puolestaan siihen, mihin havainnointi jatkossa kiinnittyy. Taide kutsuu lapset yhdistämään havainnot ja kokemukset yhteen, johon yhdistyy myös tunteellinen ulottuvuus. Yksi taidekasvatuksen päätavoite on siis edistää lapsen kykyä kehittää omaa mieltään tämän prosessin kautta. (Eisner, 2002, 20–24.)

Taidekasvatuksen pedagogiikkaa luonnehditaan avoimena ja dialogisena tilana. Nykyajan taiteen ollessa taidekasvatuksen taustalla, taidekasvatus painottuu teknisten taitojen sijaan enemmän kontekstuaalisuuteen, prosessin korostamiseen ja dialogisuuteen (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, 263–264). Nykyaikaiselle ominainen, eri taiteen- ja tiedonalojen rajapinnoilla liikkuminen ja yhdisteleminen, näkyvät myös taidekasvatuksessa avoimena, ei-opettajajohtoisena, vuorovaikutuksellisenä ”oppimisteoksena”. (Pohjakallio, 2016, 61). Yksilöllinen työskentely korvautuu yhteisöllisyydellä ja sitoutumisella. Taidekasvatuksella ei voi myöskään olla samanlaisia kulttuurisia arvoja ja metodeja kaikkialla globaalissa maailmassa (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, 263–264). Taideteokset voidaan ymmärtää dialogina ja Löytönen (2011) esittääkin kysymyksen, voisiko myös taidepedagogiikka olla niiden kaltainen, dialoginen tapahtumisen tila, jossa yhteisöllisesti luodaan merkityksiä ja ymmärrystä maailmasta niin taiteen kuin kielenkin keinoin. Tapahtumisella Löytönen viittaa avoimeen tilaan, jonka lopputulemaa ei ole määritelty ja asettumalla yhdessä tähän tilaan tarkastelemme asioiden ja kokemusten ymmärrystä taiteen keinoin. (Löytönen & Sava, 2011, 101.) Myös Rastas (2015) tiivistää taiteellisen ja pedagogisen toiminnan samankaltaisuuksia. Kummankaan työn tulosta ei voi ennalta määrittää tai tietoisesti pakottaa, vaan ne syntyvät opettajan ja oppilaan tilassa, jossa he kokeilevat, tutkivat, etsivät uusia kysymyksiä ja niihin vastauksia. Rastas tiivistää taidekasvatuksen

olemuksen keskeneräisyyteen; se on jatkuvassa tulemisen tilassa. Se odottaa tulevansa ihmetellyksi, epäillyksi, tulkituksi ja rakennetuksi uudestaan ja uudestaan. (Rastas, 2015,108). Taiteen lähtökohta opetuksessa muuttaa opettajan roolin tiedonjakajasta taiteilijaksi, joka muovaa kasvatettaviaan. (Räsänen, 2006, 11.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) taide- ja taitoaineiden lisäksi taide on osa laaja-alaista osaamista “Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)”, jossa sen mainitaan erilaisen toimintatapojen ohella edistävän oppimisen iloa ja vahvistavan edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. (Opetushallitus, 2014, 21.) Taiteella on opetussuunnitelmassa myös ilmeinen yhteys identiteetin rakentumiseen, esimerkiksi toimintakulttuurin osiossa ”työtavat”, jossa korostuu taiteen tärkeys ilmaisukeinona ja tienä itsetuntemukseen, terveeseen itsetuntoon sekä luovuuteen. Taiteellinen toiminta myös edistää “käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.” (Opetushallitus, 2014, 30). Koulun taide- ja taitoaineet nostavat esiin toisenlaisen tavan rakentaa tietoa ja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Taideaineille yhteistä on ajattelun ja tekemisen yhteen kytkeytyminen sekä prosessin samanarvoisuus lopputuloksen kanssa. Räsänen (2010) mukaan esteettisyys ja toiminnallisuus tulisikin olla jokaisen oppiaineen käytänteissä läsnä. Myös sanallisen käsitejärjestelmän ja kirjoittamisen rinnalle tulisi tuoda yhtä tärkeäksi muut symboliset järjestelmät, jotka tukevat kulttuurista osaamista, mahdollisuus kokea maailmaa aistein, sekä tuntea ja ilmaista tunteita. Nämä taide- ja taitoaineiden piirteet ilmenevät eri tavoin eri oppiaineissa. (Räsänen, 2010, 28; 35). Vaikka havaintotieto on taideaineiden tietämisen perusta, se kiinnittyy aina tunteisiin ja toimintaan, tietäminen siis ilmenee aina toiminnassa. (Räsänen, 2010, 37). Räsänen mukaan luovuus ja esteettisyys kuuluvat kuitenkin jokaiseen oppiaineeseen ja taide- ja taitoaineita tulisi tarkastella multimodaalisen tietämisen näkökulmasta (Räsänen, 2010, 38). Taidetta tietämisen tapana ei ole kuitenkaan pidetty vankkumattomana viime vuosisadalla. Positiivinen traditio länsimaisessa filosofiassa on määritellyt taiteen olevan enemmän tunnetta kuin tietoa. Tunteen osuus taiteessa on kieltämättä merkittävä, mutta se ei ole suinkaan ainoa ominaisuus tai tehtävä. (Eisner, 2007, 3–5.)

### *Taidekasvatuksen tehtävä*

Puhuttaessa taidekasvatuksen merkityksestä, useimmiten keskustelussa nousee esille mielikuvituksen kehittyminen, käsillä tekemisen tärkeys sekä ilmaisun ja luovuuden merkitys (Kallio-Tavin, 2015, 166). Hiltunen (2016) näkee taiteella ja taidekasvatuksella olevan tärkeä rooli kestävän tulevaisuuden rakentamisessa välittäjänä, tulkitsijana ja uusintajana. Toimijuudelle on

saatava tilaa taidekasvatuksessa ja on mahdollistettava osallistujien askeleet kohti hyvää elämää. Myös Mantere (2016) korostaa taidekasvatuksen potentiaalia vuorovaikutuksessa ja uudistavuudessa sekä myös sen sävykkyyttä ja herkkyyttä. Taidekasvatuksella on mahdollisuus rakentaa parempaa suhdetta muihin ihmisiin ja biosfääriin (Mantere, 2016, 124). Hyvän pohtiminen ja sen määrittelemisen ovat tärkeitä, kuten myös on osallistuminen omaa elämää koskevaan päätöksentekoon. Taidetoiminta nostaa esiin performatiivisuuden ja tätä kautta identiteettiä, sekä taide, voidaan nähdä konkreettisina tekoina ja toiminnallisuutena, eli performatiivina. Taiteessa performatiivisuus rakentuu uudelleen ja uudelleen dialogissa ja liittyy toimijuuteen. Hiltunen kytkee käsitteet Opetussuunnitelman (2014) toimintakulttuuriin, jossa tärkeää on osallisuus, kestävä elämäntapa sekä kasvu demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. Taiteen performatiivisuus tarjoaa keinon myös identiteetin muodostumiselle, mutta performatiivisuus ei kuitenkaan viittaa pelkkään performanssiin vaan on myös ”merkityksellistä toimijaksi ja subjektiksi tulemistä ja yhteisöön kuulumista”. (Hiltunen, 2016, 203–205.)

Taidekasvatuksen tärkeydestä ja luonteesta on kirjoittanut myös kasvatusfilosofi Gert Biesta (2018). Taide on viime vuosikymmenillä saanut kapean käsityksen tullessaan jossain määrin käsitetyksi pelkästään luovuutena, joka on määritelty tärkeäksi taidoksi selviämiseen nyky-yhteiskunnassa. Taiteella ja taidekasvatuksella on kuitenkin lukemattomia muita ulottuvuuksia ja näin ollen, taidekasvatuksen merkitys ulottuu syvemmälle kuin ilmaisuun ja luovuuteen. Taide antaa mahdollisuuden lapsille ja nuorille ilmaista itseään ja merkityksiä asioille, löytää osaaamistaan, aktivoida luovuutta ja ilmaista omaa yksilöllistä identiteettiään (Biesta, 2018, 11–13). Taidekasvatus opettaa jotain tärkeää maailmasta, oppilaasta itsestään ja omasta maailmasuhteestaan ja vaikka painopisteet näistä suhteista ovat Suomessa vaihdelleet, teemat ovat säilyneet kuka kuinkin samoina (Kallio-Tavin, 2015, 165). Kuitenkaan pelkkä ilmaisu ei ole tarpeeksi, vaan on pystyttävä pohtimaan sitä, millaista ilmaisu on ja miten siinä näyttäytyy identiteetti, luovuus ja oma ääni. Mikäli keskitytään vain siihen, että ilmaisua tapahtuu, jää kasvatuksellinen ulottuvuus taidekasvatuksesta pois. Myös ilmaisun laatu on siis tärkeää. Laadun ei tule kuitenkaan keskittyä näennäiseen estetiikkaan, vaan enemmänä eksistentiaaliseen laatuun, toisin sanoen siihen, miten lapset ja nuoret voivat olla olemassa hyvin, yksilönä ja yhteisönä maailmassa ja suhteessa siihen. Biestan mukaan meidän pitäisi kysyä mitä kasvatus tarkoittaa, ei mitä se tuottaa ja sen sijaan että mitä kasvatus tekee, meidän pitäisi keskittyä siihen, mitä kasvatus tekee mahdolliseksi. (Biesta, 2018, 13–14.)

Ihmiskäsitys taidepedagogiikassa useimmiten perustuu yksittäisen ihmisen kehittymiseen ja siihen, että tietoisella taitamisella ihminen saavuttaa itselleen arki- ja ammattielämän kannalta

tärkeitä kykyjä. Taiteen sosiaaliset vaikutukset ovat myös merkittäviä ja taidepedagogiikka pyrkii osoittamaan taiteen ja taidot osana sosiaalista merkitystä. Taidepedagogiikalle tyypillinen piirre on ymmärtää ja oivaltaa laajaa ihmisten käyttäytymistä ja sen tuloksia, sillä tiedonala on niin monen eri alueen rajapinnalla. (Varto, 2011, 26–28.) Tenhun (2019) mukaan tarkastellessa ihmistä eksistentialistisesta näkökulmasta, taide on yksi ilmenemismuoto, joka syntyy monisävyisestä kokonaisuudesta. Taide on ainutlaatuinen prosessi, jonka lähtökohdat ovat vallitsevassa kulttuurissa ja siinä ilmenee tekemisen ja vastaanottamisen ulottuvuudet. (Tenhu, 2019, 258.) Myös Eisner (2002, 3) näkee taiteen prosessien ja taiteellisen työn tuloksen edistävän kasvatuksen tavoitetta ihmisenä kasvamisesta. Taidetta tehdessä emme pelkästään tee taidetta, vaan laajennamme tietoisuuttamme, muovaamme luonnettamme, etsimme merkityksellisyyttä ja yhteyttä toisiin sekä jaamme kulttuurin. Tekemällä käsitteitä kokemuksista pystymme tekemään niistä myös taiteellisia tuotoksia ja näin jakamaan oman kokemuksen muille. (Eisner, 2002, 3.) Taiteen avulla aistit harjaantuvat niin, että koettu maailma muuttuu monivivahteiseksi ja mielikuvituksen avulla voimme aistia maailmasta enemmän kuin itse asiassa aistimme (Eisner, 2002, 19). Biesta (2018) näkee taiteen olevan loputon tutkimus kohtaamisesta toiseuden kanssa ja olemassa olosta tässä maailmassa ja sen kanssa. Tämä vaatii aina omien halujemme pohdintaa ja arviointia. Kasvatuksellinen kysymys liittyykin siis haluihin ja niiden tarpeellisuudesta ja suhteesta muihin ihmisiin ja maapalloon, jolla on rajallinen kapasiteetti käytettävissä. Biesta tiivistää taiteen olevan avain yksilön omaan maailma suhteeseen. (Biesta, 2018, 15–18.)

### *Tutkimus taidekasvatuksen kentällä*

Taidekasvatuksen moninaistuva kenttä, jossa edelleen uuden ja vanhat säännöt ovat läsnä, on synnyttänyt reflektointia taiteen ilmiöistä ja taidekasvatuksen suhteesta niihin. Yleisesti kasvatuksen ja kulttuurin laaja-alaistunut tutkimus ovat synnyttäneet tarpeen myös taidekasvatuksen tutkimukselle. (Varto, 2011, 20.) Eri taiteenaloilla tapahtuu omaa tutkimustaan ja esimerkiksi Räsänen (2012, 4) näkee kuvataidekasvatuksen tutkimuksen kenttänä, joka liikkuu kuvataiteen ja kasvatustieteen rajapinnoilla. Taidekasvatuksen tutkimusta ja myös sen merkitystä identiteetille puoltaa esimerkiksi Tenhu (2019, 61–63), sillä taidekasvatuksen ja sen hyödyn konkreettinen osoittaminen on haasteellista, resurssien kilpaillessa nykyisessä koulutuspolitiikassa. Tenhun mukaan taiteen moninaiset merkitykset, niihin liittyvä kokemuksellisuus ja ilmiöt ovat myös tutkimisen arvoisia (Tenhu, 2019, 63).



1990-luvun loppupuolelta alkaen Aalto-yliopiston taidekasvatuksen osastolla on kehitetty yhä enemmän taidekasvatuksen tiedonalan tutkimusta, joka on johtanut omaan tieteenalaan. Tutkijat, lähtökohdat, menetelmät, käsitteistö ja tavoitteet sijaitsevat taidekasvatuksen tutkimuksen kentällä, jossa oma toiminta, kriittisyys sekä kansainvälisten tiedeyhteisöjen arviointi ovat läsnä. Taidekasvatuksen tutkimus ei ole näin enää muiden tiedonalojen varassa, vaan on kytkeyntä luomaan oman jatkumon taidekasvatuksen perinteille Suomessa. (Varto, 2015, 213.) Tiedonalalla on päädytty pohtimaan kysymyksiä liittyen ihmiskäsitykseen, tiedon käsitykseen, taiteelliseen toimintaan ja sen soveltamiseen sekä etiikasta taidekasvatustyössä ja taidepedagogiikassa. (Varto, 2011, 26.) Kahdessa arvostetussa tutkimusjournaalissa (*Studies in art education* ja *International journal of education through art*) taidekasvatuksen kentällä tutkimuksen aiheina on ollut vuosina 2014-2016 yleisimmin sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvät aiheet, kasvatuksen teorit, visuaalinen kulttuuri ja opetus suunnitelmat. Suurimmaksi osaksi tutkimus on ollut laadullista ja kuvailevaa tutkimusta. Tutkimukselle on ominaista multimodaalinen tutkimusaineisto, jossa perinteiset aineistonkeruutavat eivät yksinään ole yleisempiä vaan niiden rinnalla käytetään jotain taiteellista menetelmää tai niiden yhdistelmiä. (Milbrandt, Miraglia & Zimmerman, 2018, 51–52.) Jokaisella tavalla tietää ja tuottaa tietoa on oma tapansa ja käyttötarkoitus, tietäminen on siis multimodaalista ja tieto voidaan ilmaista muulla tavoin kuin kirjoitettuna. (Eisner, 2007, 3–5.) Myös taideperustainen tutkimus on yleinen tapa tehdä tutkimusta taiteen aloilla, mutta kuitenkin kvantitatiivinen tutkimus voisi tuoda taidekasvatustoiminnoille enemmän rahoituksen mahdollisuuksia. Tutkimuskeinojen yhdistäminen ja tulosten esittäminen pitäisi olla selkeää niin taidekasvatuksen kentällä toimiville kuin ulkopuolisillekin ja tulokset tulisi olla esitettävästi niin paikallisesti, kansallisesti kuin kansainvälisestikin. (Milbrandt ym., 2018, 51–53.)

Taideperustaiselle tutkimukselle on kehitetty taidekasvatustoimintojen kautta taideperustainen toimintatutkimus, jossa painottuu osallisuus ja dialogisuus. Se on kehitetty monitieteellisessä yhteistyössä Lapin Yliopiston verkostojen kanssa cirkumpolaarisella alueella ja sen kautta toteutetut projektit voivat edistää esimerkiksi dekolonisaatiota, elvyttävyyttä sekä kulttuurista kestävästä kehityksestä kouluissa, yhteisöissä sekä yrityksissä. (Jokela, 2019, 599.) Taideperustaisissa toimintatutkimuksissa subjektiivisen kokemuksen sijaan reflektointi tehdään yhteisöllisestä kokemuksesta ja fenomenologisesta, kulttuurisesta ja esteettisestä liitännästä yhteisön ja ympäristön välillä (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, 263–264). Paikkasidonaisuus ja yhteisöllinen taidekasvatus ovat tutkimuksen kohteena esimerkiksi Luon & Laun (2020, 447) tutkimuksessa, jossa yhteisöllisyys ja paikkasidonaisuus katsottu edistäväksi toimintamalliksi

taidekasvatuksessa (Luo & Lau, 2020, 457). Taidekasvatuksen kentällä tutkitaan myös erilaisia yhteistyön toimintamalleja, kuten París & Hay (2020) tutkivat taitelijoiden ja kulttuurilaitosten osallistumista taidekasvatustoimintaan transformatiivisen pedagogiikan ehdoin. Lapset hyötyvät erilaisista toimintamalleista ja ympäristöistä taidekasvatuksessa ja erilaiset pedagogiset mallit tähtäävät muutokseen niin pedagogiikassa kuin oppijassa itsessään, lisäksi tavoitteena on esimerkiksi luovuuden kasvattamiseen lapsen omin ehdoin (París & Hay, 2020, 69; 79–82). Ihmisen aikakausi, antroposeeni, ja ympäristöihin liittyvät ajankohtaiset paradigmat ovat havaittavissa taidekasvatuksen viimeaikaisissa tutkimuksissa myös maailmalla. Esimerkiksi Bertling & Moore (2020) tutkivat ekologisia ulottuvuuksia taidekasvatuksen opettajankoulutuksessa Yhdysvalloissa, jossa opetuksessa ekologiset komponentit useimmiten liittyivät ulkona oppimiseen ja ympäristötaiteen opiskeluun. (Bertling & Moore, 2020, 46;58.) Ruck puolestaan (2020) tarkastelee uusliberalististen ehtojen ja arvojen ottamaa tilaa koulutuksessa Englannissa (Ruck, 2020, 405). Taidekasvatuksen käytäntöjä saatetaan käyttää ”taidepesuna” kouluissa, vaikuttaen oppilaiden vanhemmat koulutuksen luovan potentiaalin kasvatuksesta. Samalla taidekasvatus joutuu kilpailemaan koulussa muiden aineiden kanssa ja nykyaika vaatiikin yhteistä pohdintaa ja kommentointia koulun käytänteistä taidekasvatuksessa (Ruck, 2020, 414–415.) Taidekasvatus on myös jatkuvassa uuden jatkumossa ja samalla myös jatkumattomuudessa. Tavin ja Tervo (2018) esittävät, että postmodernissa ajassa taidekasvatuksessa tapahtuu koko ajan uutta, ilman uudelle aikakaudelle siirtymistä. Taidekasvatuksessa tutkimusta julkaistaan jatkuvasti ja tutkijat esittävät eri näkemyksiä paradigman muutoksesta sekä kysymyksiä seuraavasta liikkeestä. Tavin ja Tervo puolestaan kysyvät, kuinka pian tuo uusi paradigma tai aikakausi koittaa. (Tavin & Tervo, 2018, 283; 290.)

### 2.1.3 Taideperustainen ympäristökasvatus

1990-luvun alussa taidekasvatuskeskustelussa Suomessa nousi esiin taiteen terapeuttisuus ja yhteisöllisyys sekä ihmisen ympäristösuhde, vaikka nämä teemat olivat saaneet huomioita ja edellisilläkin vuosikymmenillä. Noina vuosikymmeninä kuitenkin yhteydet luonnontieteelliseen ja yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen olivat vähäiset. 1990-luvun alussa syntyneen puheen myötä taiteeseen perustuva ympäristökasvatus oli ilmiö, joka odotti tutkimista. (Mantere, 1995; 13; Pohjakallio, 2005, 216.) Taideperustainen ympäristökasvatus on syntyessään 1990-luvuilla koskenut kuvataideopettajien koulutusta (ks. Mantere, 1995), mutta yleisesti silti taiteenalaa ei ole rajattu ja nykytaide asettaakin taidekasvatukselle avoimen ja rajattoman tilan, missä eri taiteenalat yhdistyvät (Pohjakallio, 2016, 61). Taideperustaisella ympäristökasvatuksella on oma

syntyhistoriansa niin kansainvälisessä kuin kansallisessa kontekstissakin, näistä molempia on käsitellyt syväluotaavasti van Boeckel (2013) väitöskirjassaan ”At the heart of art and earth”. Van Boeckelin (2013) mukaan Suomi on ollut pioneeri taideperustainen ympäristökasvatuksen kehittämisessä, vaikka samankaltaisia taiteen ja ympäristön teemoja kasvatuksessa on toki huomioitu useina vuosikymmeninä aiemminkin eri konteksteissa. (Van Boeckel, 2013, 89–103.)

Kotimaisessa taidekasvatuskeskustelussa koskien ympäristökasvatusta usein viitataan Meri-Helga Mantereeseen sekä hänen toimittamaan ja osaksi kirjoittajanakin osallistuvaan kokoelmateokseen, ”Maan Kuva – kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta”-teokseen (1995), joka on ensimmäinen aihepiirissä julkaisu kokoelmateos Suomessa. Yhteistä Maan kuva -kirjan kirjoittajille on arvottaa taide tavoilla havaita, nähdä ja kokea itsearvoisessa roolissa välineellisyyden sijaan ja tuota toimintaa tulisi ohjata ekologinen ajattelu (Ylirisku, 2016, 48). Meri-Helga Mantere (1995) määrittää taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen tapahtuvan, kun taiteellinen ja luova asenne läpäisee ympäristökasvatusprojektin suunnitellusta lopputulokseen asti. Huomioitava on myös läpi koko prosessin taiteelle ominaiset havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavat. (Mantere, 1995, 11). Kirjan yksi keskeinen ajatus, joka elää vielä tänäkin päivänä, on taiteellisen lähestymistavan mahdollisuus ihmistieteissä tuottaa tutkittavasta ilmiöstä muiden menetelmien saavuttamattomissa olevaa tietoa, ja siten täydentää sekä haastaa muiden tiedonalojen tuottamaa tietoa. Maan kuva -kirja vakiinnutti käsitteen ja lähestymistavan ympäristökasvatukseen sekä sen lisäksi esitteli käsitteen englanniksi (arts-based environmental education). (Mantere, 2016, 122.) Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa tärkeää on myös ajatus, että lähtöpisteenä on nimenomaan taiteellinen lähestymistapa ja esteettisen kokemuksen lisäksi se luo kuuluvuutta luontoon (van Boeckel, 2013, 90–91).

Anniina Suomisen toimittama taideperustaisen ympäristökasvatuksen kokoelmateos ”Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella — avauksia, suuntia, mahdollisuuksia” kerää yhteen 2010-luvun käytänteitä Suomessa. Siinä ”ympäristöä tarkastellaan paikan, yhteisöllisyyden, maiseman ja luontokokemuksen jatkuvasti vaihtuvissa konteksteissa.” Esseissä on läsnä myös pedagoginen asenne, joka haastaa ajattelemaan uudelleen taidekasvatuksen malleja ja käytänteitä. Esseet rakentavat ja avaavat Suomisen mukaan tietä ”taidekasvatukselle, joka keskittyy edistämään ekososiaalista tasa-arvoa tai käsittelee ekologista demokraattisuutta osana laajempaa tasa-arvokasvatuksen paradigmaa.” On huomattavaa, että nämä tavoitteet pohjautuvat myös Opetussuunnitelman arvopohjassa olevaan ekososiaaliseen sivistykseen (ks. Opetushallitus, 2014, 16). Suominen toteaa taidekasvatuksen sijoittuvan yhä enemmän pienten ja paikallisten

kulttuurien ja yhteisöjen konteksteihin ja taidekasvatuksen kentällä työskentelevät ammattilaiset ovat tekemisessä monen tieteenalan rajapinnoilla. (Suominen, 2016, 9-10.) Ympäristö- ja taidekasvatuksen yhdistävät käsitteet sekä lähestymistavat ovatkin todella moninaisia. (Ylirisku, 2016, 51.)

### *Taideperustaisen ympäristökasvatuksen pedagogiikkaa*

Taideperustainen ympäristökasvatus on tieteenalojen välistä ja rajapinnoilla olevaa toimintaa ja se voi näyttäytyä myös käytänteissä ja välineissä sekä työtavoissa (Gil, 2019, 360). Nykyaikaiselle ominainen, eri taiteen- ja tiedonalojen rajapinnoilla liikkuminen ja yhdisteleminen, näkyvät myös taidekasvatuksen opettamisessa avoimena, ei-opettajajohtoisena, vuorovaikutuksellisenä ”oppimisteoksena” ja samanlaisella avoimuudella voi lähestyä myös taideperustaista ympäristökasvatusta, jolloin toiminnan ja taustan reflektointi asettuu tärkeään rooliin (Pohjakallio, 2016, 61). Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa ympäristöön liittyviä ongelmia ja asioita ei ole kuitenkaan tarkoitus opettaa taidekasvatuksen kautta, vaan kehittää taidekasvatusta uudelleen, jotta se toimisi tärkeänä ja aktiivisena osana tervettä elämää. (Suominen, 2015, 248). Myös ilmastonmuutokseen liittyvää vaikenemisen ja häpeän kulttuuria voitaisiin rikkoa taidekasvatuksen kautta (Illeris, 2015, 280).

Mantere (1995) painottaa taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen projektin pedagogiikassa oppimisyhteisön merkitystä, prosessi ja sen lopputulos ovat kaiken kaikkiaan jokaisen yhteisön omakohtaisesti muovaamat. Kuitenkin muutamia pääpiirteitä hän hahmottelee, joilla voi luonnehtia yleisesti taideperustaisen ympäristökasvatuksen pedagogiikan lähtökohtia. Opetuksen tulee ajoittua kohtaan, jolloin yksilö on valmis vastaanottamaan ja koettu tulee olla esteettisesti ja eettisesti puhuttelevaa. Kokemukset on aistittu multimodaalisesti ja se on mahdollista kytkeä käsitteellisesti laajempiin ekologisiin ilmiöihin. Taiteellisen toiminnan tulee tapahtua välittömässä suhteessa ympäristöön ja esitetty opetus täytyy olla käsitteellisesti tuttua. Myös reflektointi yksin ja yhdessä niin kerrottuna, kirjoitettuna kuin erilaisten taiteen keinoin on tärkeää. (Mantere, 1995, 19.)

Taideperustaiselle ympäristökasvatukselle on kehittynyt omia suuntauksia ja malleja. Esimerkiksi E”art”h-kasvatus on Andersonin & Guyasin (2012) ehdottama taideperustainen ympäristökasvatuksen suuntaus, jossa puretaan antroposeenin luontosuhdetta ja jossa ihminen asettuu tasavertaiseksi osaksi ekosysteemiä. Se perustuu muun muassa syväekologiseen suuntaukseen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoihin. (Anderson & Guyas, 2012, 224.) Toinen esi-

merkki luonnontieteitä ja taidetta yhdistävästä pedagogiikasta on STEAM, jossa tiede, teknologia, insinöörityö ja matematiikka yhdistyvät taiteisiin. Muotoiluprosessi on yhteistä insinöörityössä ja taiteissa, joten molempia prosesseja voidaan käyttää merkityksellisessä oppimisessa. Gessin (2017) mukaan laadukkaassa STEAM oppimisessa taide ei kuitenkaan ole väline sen enempää kuin muutkaan osa-alueet, eikä sen merkitys ole olla loppukosketus oppimisprosessiin. Taiteen merkitys autenttisessa STEAM oppimisessa on nimenomaan taiteen ominaisuus ilmentää ongelmia ja etsiä ratkaisuja. (Gess, 2017, 40–41.)

Taideperustaisella ympäristökasvatuksella, paikkasidonnaisella taidekasvatuksella ja ekososi-aalisen oikeudenmukaisuuden taidekasvatuksella on kullakin taustansa ja painotuksensa. Suominen (2016) mukaan suomalaisella taidekasvatuksella on, teoreettisten viitekehysten muutoksesta huolimatta, aina ollut traditio, joka painottaa yhteiskunnallista vastuuta ja eettisyyttä. Molemmat taiteiden tiedekunnat sisältävät yliopistot Suomessa, Lapin Yliopisto ja Aalto yliopisto, painottavat kuvataideopettajien koulutuksessa taideperustaista paikkasidonnaisuutta ja ympäristökasvatusta. (Suominen, 2016, 10–11.) Ylirisku (2016) on käsitellyt Helsingissä annetun kuvataideopettajien koulutuksen ympäristöopetuksen rakentumista viimeisen viiden vuosikymmenen aikana. Kurssien nimet ja teemat ovat vaihdelleet sekä teoreettiset ja pedagogiset painotukset ovat myös muuttuneet. Vallitsevat yhteiskunnalliset diskurssit sekä koulutuspolitiikka ovat vaikuttaneet asioiden lähestymistapoihin. (Ylirisku, 2016, 41.) Lapin Yliopistossa taideperustaista ympäristökasvatusta on lähestytty ja rakennettu 1990-luvulta lähtien. Pohjoisten yhteisöjen, taiteen ja ympäristön huomioonottava, kestävään kehitykseen tähtäävä opintokokonaisuus on syntynyt kuvataideopettajien koulutuksen myötä. (Jokela, 2016, 70.) Lapin yliopiston YTY (Ympäristö, taide, yhteisö) projektiopintojen mallissa ympäristökasvatus kietoutuu yhteen myös teoreettisella tasolla. Projektiopiskelumalli toteuttaa Cantellin kontekstuaalisen opetuksen mallia (Jokela, 2016, 79). Cantellin ja Koskisen mallissa yhteisöllisyys, paikkasidonnaisuus sekä arvosidonnaisuus ovat myös tärkeitä elementtejä (Cantell & Koskinen, 2004, 72–73).

Taideperustaisen ympäristökasvatuksen käytännöt sekä sovellukset ovat monipuoliset ja taidekasvatuksen tavoin ulottuvat koulumaailman ulkopuolelle eri aloille. Ympäristö- ja paikkasuhteen rakentuminen on ollut keskiössä esimerkiksi turvapaikanhakijanuorille suunnatuissa, paikakidentiteetin rakentumiseen ja erilaisten paikkakokemusten käsittelyyn tähtäävässä projektissa. Turvapaikanhakijat eivät koe suomalaista metsää samoin kuin suomalaiset ja voivat kokea sen epämukavana ja epäkiinnostavana. Kuitenkin rauhallinen ja hidastempoinen eteneminen taiteellisessa toiminnassa mahdollistivat kosketuspinnat, joissa oli mahdollista purkaa ennak-

koluuloja koskien luonnonympäristöjä. (Mäkinen, 2016, 92–94.) Ympäristöön liittyviä asenteita voidaan opettaa taiteessa myös materiaalien käytön kautta. Taiteellisessa työskentelyssä tapahtuva esteettisen muutoksen voima, käytettäessä kierrätysmateriaaleja luovasti, avaa mahdollisuuden lapsille reflektoida ja motivoitua tekemään ympäristöystävällisiä valintoja (Girak, Lummis & Johnson, 2019, 369). Teknologia ja eri tieteen- ja taiteenalojen rajapinnoille liikkuminen on taideperustaiselle ympäristökasvatukselle ominaista, kuten Gil (2019) on tehnyt yhdistäessään älypuhelinien käytön valokuvaamiseen ja haikurunojen kirjoittamiseen yhteisöllisen oppimisen keinoin. Gil esittää mallin, jossa älypuhelimien käyttö kokemuksellisuudessa, itseilmaisussa ja yhteydessä toisiin ja luontoon ei ole pelkästään haitaksi, vaan jopa vahvistaa niitä ja näin yltäen merkitykselliseen oppimiskokemukseen. (Gil, 2019, 360–361). Älypuhelimella jakaminen toisille ryhmän jäsenille lisäsi yhteisöllisyyden ja jakamisen elementin oppimiskokemukseen ja jätti kaiken kaikkiaan syvällisen kokemuksen osallistujiin (Gil, 2019, 372–373). Dialogisuus on avainasemassa esimerkiksi Härkösen & Stöckellin (2019) taideperustaisen tutkimuksen projekteissa, jossa keskitytään kulttuuriseen kestävyyteen. Taideperustaiset menetelmät myös puoltavat ja mahdollistavat dialogisuuden monitieteellisissä projekteissa. Dialogisuus toistuu ja laajenee yleisölle myös taiteellisen työn tuotoksia esitellessä esimerkiksi näyttelyssä. (Härkönen & Stöckell, 2019, 647.) Taideperustaisen ympäristökasvatuksen oppimisprosessissa niin oppilaiden kuin opettajankin avoimuus on avainasemassa ja se yhdistyy dialogisuuteen aistiessa maailman syvyyttä (van Boeckel, 2013, 293–294).

### *Toimijuus ja maailmankuvan tarkastelu taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa*

Yksi taideperustaisen ympäristökasvatuksen keskeinen elementti on toimijuus ja oppia näkemään ympäristön vaikutus itseen. Toimijuus liittyy siis olennaisesti ympäristövastuullisuuteen, joka on myös yksi ympäristökasvatuksen pää tavoitteista (Palmer, 1998, 269–273; Davis, 2010, 30–31; Cantell & Koskinen, 2004, 72–77; Tolppanen ym., 2018, 459–460). Esimerkiksi Cantellin & Koskisen (2004) kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen mallissa osallisuus ja ympäristön puolesta toimiminen ovat läsnä (Cantell & Koskinen, 2004), samoin toimijuus näkyy myös ilmastokasvatukseen tähtäävässä polkupyörämallissa, jossa taideperustaisuus luo yhteisöllisiä, kokemuksellisia, toimijuutta sekä ajattelua aktivoivia työtapoja ja paikallisuus korostuu lähiympäristön ongelmien pohdinnassa (Tolppanen ym., 2018, 469–470). Jokelan (2016) mukaan onkin tärkeää muistaa, että ympäristökasvatusta, tai kestävää kehitystä pohtiessa ei ole pelkästään kyse ympäristötietoisuudesta ja –herkkyydestä vaan niiden kautta syntyvästä toimi-

juudesta. (Jokela, 2016, 79.) Hiltunen (2016) tunnustaa taiteen mahdollisuuden ihmisen ja luonnon suhteen ymmärtämisessä ja vuorovaikutuksessa, mutta toteaa sen tarjoavan mahdollisuuden myös aktiivisempaan rooliin. Toimijuus ei ole kuitenkaan pelkästään yksilön ominaisuus, vaan se tarkoittaa toimintavalmiutta, joka yhteisöllisissä toiminnoissa syntyy suhteessa toisiin ja ympäristöön, perustuen yksilön identiteettiin ja kulttuuriin. Toimijuus liittyy olennaisesti myös ympäristösuhteen kehittymiseen olemisesta tekemiseen. Toistuvien tilanteiden, kokemuksellisuuden ja osallistavuuden kautta kehittyvä ympäristösuhde tarvitsee myös dialogisuutta sekä epävarmuuden ja ristiriitojen sietämistä ja kohtaamista. Jotta suhde kehittyy olemisesta toimintaan, on sille mahdollistettava tila ja paikka näkyvään toimintaan. (Hiltunen, 2016, 201-202.) Sosiaalipsykologinen tutkimus puolestaan korostaa affektiivisen sitoumuksen tärkeyttä ilmaston puolesta tehdyissä teoissa. Emotionaalinen sitoumus on avain ympäristön ja ilmaston puolesta toimimiseen. (Burke, Ockwell & Whitmarsh, 2018, 95.)

Maaailmasuhteen pohtiminen on taidekasvatuksessa yleisesti läsnä ja keskeistä myös taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa on oman suhteen pohtiminen itseen, toisiin ja muuhun ympäristöön. Luontosuhde syvimmillään voi juurtua meissä alueelle, joka on sanaton. Vaikka tietopohjaisuutta ehdottomasti tarvitaan ympäristökasvatuksessa, käsitteiden hetkittäisessä irti päästämässä on hyötynsä, sillä taiteellinen toiminta ylettää kosketuksensa tunteisiin, minne tieto ei anna yletä. Kaikkea ei voi eikä tarvitse tulkita. (Pajanen, Green & Soulanto, 2016, 36–38.) Erilaisia ilmiöitä eri tieteen aloilta voidaan tarkastella taiteellisen työskentelyn tarjoamien linssien läpi, jolloin tuntemattomat perspektiivit ja kiinnostavat kysymykset nousevat pohdintaan. Toiminnassa ei etsitä valmiita vastauksia, sen sijaan kohoaa pyrkimys herättämään ajattelua, keskustelua sekä kokemuksellisuutta. Von Boehm (2016) tiivistää erilaisten ympäristö- ja taidekasvatussuuntauksien yhtäläisyyden ajatukseen, jossa ihmisen elinympäristön, maapallon, kestävämmien rakenteiden muutoksessa ihmisen luontosuhteen ja kulttuurisen taustan tarkastelu ovat ohittamattomat (Von Boehm, 2016, 101–102). Hiltunen (2016) puolestaan mainitsee, että ”Ympäristö, taide ja yhteisö-projekteissa toiminta nähdään arvokasvatuksena.” ja viittaa myös opetussuunnitelman arvopohjassa mainittuun osallisuuteen sekä esimerkiksi sen kautta tapahtuvaan oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamiseen sekä valmiuksiin etsiä paikkaansa maailmassa. (Hiltunen, 2016, 202.)

## 2.2 Esteettinen kokemus

Tässä tutkielmassa rajauksen vuoksi en esittelen estetiikkaa tai esteettisen kokemuksen laajempaa viitekehystä, vaan pyrin sisällyttämät viitekehukseen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia lähtökohtia ja näkökulmia liittyen esteettiseen kokemukseen taiteessa ja luonnossa. Käsittelemällä estetiikkaa tässä tutkielmassa en taideperustaisen ympäristökasvatuksen monitieteellisyyden vuoksi keskittynyt yksinomaan taiteen kokemisen estetiikkaan tai estetiikkaan taidekasvatuksessa, sillä tärkeäksi näyttäytyy aihepiirin myötä myös ympäristöestetiikka. Käsittelen esteettistä kokemusta eri lähteistä, mutta pääasialliseksi lähteeksi muodostuu Arnold Berleantin ajatukset estetiikasta. Berleant on käsitellyt teksteissään estetiikkaa niin taiteen, ympäristön, sosiaalisuuden kuin arkipäivänkin kontekstista. Estetiikassa yleisesti tapahtui murros 1700-luvulla, jolloin alettiin luoda teoriaa kauneuden kokemusten synnyttävien taitojen luonteesta. Esteettinen teoria perustui tuolloiseen kulttuuriin ja filosofiaan ja niiden vaikutusta estetiikkaan on vuosisatojen saatossa tarkasteltu uudestaan eri filosofian suuntauksista käsin. (Määttänen, 2012, 9.) Filosofian tieteenalana estetiikkaa on perinteisesti pidetty tarkastelevan kysymyksiä, jotka liittyvät taiteeseen ja sen ilmiöihin. Ympäristöön liittyviä esteettisiä kysymyksiä on tarkastellut jo Kant ja Hegel ajallaan, mutta vasta 1960-luvulla etenevässä määrin estetiikan ala laajeni myös ympäristöestetiikkaan. (Haapala, 2000, 68.) Estetiikalla on paikkansa myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jota käsittelen toisessa alaluvussa myös taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen kontekstissa.

### 2.2.1 Esteettinen kokemus ympäristössä ja taiteessa

Berleantin (1991) mukaan nykytaiteessa teoksen merkitys ulottuu pelkän aistihavaintojen ylisiten, että siinä on läsnä erilaisia merkitysyhteyksiä. Taiteesta tulee näin kokijan ja objektin yhteinen kokonaisuus. Berleant on kehittänyt kokonaisvaltaisen esteettisen kokemuksen ajatusta (Haapala, 2000, 72) ja tuo keskeisenä osana sitoutumisen käsitteen esteettiseen kokemukseen, joka ilmenee jatkuvuutena, aistien yhdentymisenä ja osallisuutena. Sitoutuminen on esteettisen kokemuksen täyttävän osallisuuden käsite taiteessa, ja Berleantin ajattelu perustuu esimerkiksi Deweyn ajatuksiin, sillä myöskään Berleantin mukaan taide ei ole kokoelma objekteja vaan tilanteita, joissa kokemukset tapahtuvat (Berleant, 1991, 45–46; 49). Deweyn mukaan taiteen tuotos on fyysinen taiteen teos eli taideteko on toiminnallinen ja koettu. Mikään ei saavu johonkin kokemuksen liittymättömänä muuhun, vaan kokemuksesta alkaa monimutkainen vuorovaikutus. Kokemus onkin siis vuorovaikutusta ympäristön kanssa, johon sisältyy perityt asiat



ja tavat sekä ympäröivä alue. (Dewey, 2010, 198; 299.) Myös Eisnerin (2002) esteettisen kokemuksen lähestymistapa mukailee Deweytä, jonka mukaan pohjimmiltaan ihmiset ovat organismeja sulautuneena ympäristöönsä. Elämä ei suju ympäristön sisällä, vaan vuorovaikutuksessa sen kanssa (Dewey, 2010, 23). Blanken-Webbin (2014) mukaan ympäristöstä havaitut erityispiirteet ovat osa ihmisen luodessa suhdetta maailmaan sekä perustuvat siihen ja tässä prosessissa aistillisten ärsykkeiden määrittely tai luokittelu ympäristöstä on toisarvoista. (Blanken-Webb, 2014, 57.) Deweyn mukaan merkityksellisyys kokemuksesta syntyy, kun kokemuksesta tulee tietoista ja havaitsemuksellista aiempien kokemusten kautta. Deweyn mukaan mielikuvitus ainoa väylä, joka yhdistää aiemmat kokemukset nykyhetken kanssa vuorovaikutukseen. Toisin sanoen, mielikuvitus on väylä uuden ja vanhan kokemuksen tai tiedon yhdistämiseen. (Dewey, 2010, 329.)

Berleantin filosofiassa on fenomenologishenkinen ote nimenomaan sitoutumisen käsitteen myötä ja tämä tuo Berleantin taiteen filosofian lähelle myös ympäristöestetiikkaa, sillä hän painottaa ihmisten olevan luonnon ja taiteen kokijoina kiinni ympäristössä monin tavoin (Haapala, 2000, 73). Berleantin mukaan esimerkiksi maisemamaalauksissa on fenomenologinen tilan ulottuvuus, jolloin osallistuvassa havainnoinnissa teosta ei katsella, vaan katsellaan teoksen sisään. Maalausta katsellessa siis menemme teoksen maailmaan itse sisään ja tulemme osaksi sitä. Tämä mahdollistaa tilan kokemisen vapaammin ja henkilökohtaisemmin ja siten havaintomme maisemasta on muuttunut. Maalauksessa voi olla tietynlaisia elementtejä, mutta silti jokainen kokee sen omalla tavallaan. Berleantin mukaan maalaukset tarvitsevat havainnoijan, jonka moniaistillinen ja kinesteettinen kehollinen havainnointi on pääasiallinen elementti esteettisessä sitoutumisessa. Taide ei kuitenkaan Berleantin mukaan säätele kokemusta, vaan kutsuu siihen. (Berleant, 1991, 69; 72–74.) Samoilla tavoilla voimme kokea luonnonympäristön moniaistillisena ja se tekee osallisuuden ympäristöön välittömäksi (Haapala, 2000, 73). Berleant näkee estetiikan kentän ennen kaikkea monitieteellisenä ja avoimena, ja mikäli ajatusta kokonaisvaltaisesta esteettisestä kokemisesta kehitettäisiin, se vaatisi usean alan osallisuuden (Berleant, 1991, 211–212).

Berleant (1992) käsittelee ympäristön käsitteen määrittelemisen haasteellisuutta sekä moninaisuutta ja toteaa, että ympäristö on se prosessi, miten ihmiset sen elävät ja kokevat. Ympäristö on kokonaisvaltainen ja siellä aistitut havainnot sekä kokemukset omaavat aina esteettisen laadun, mikäli kokija kykenee sitoutumaan ympäristöön. Berleantin mukaan esteettisyyden laajentaminen ympäristöön laajentaa myös käsitystä ympäristöstä itsestään asioihin, joita emme normaalisti pitäisi ympäristöön kuuluvina ja näin ollen estetiikka laajenee lähes universaaliksi,

jota voimme kokea lähes mistä tahansa asiasta. Berleantin ympäristöestetiikassa ihmiset ovat erottamaton osa ympäristöä ja soveltamalla taiteen estetiikkansa parista tutut jatkuvuuden ja sitoutumisen käsitteen ympäristöestetiikkaan, jatkuvuuteen sitoutuminen korvaa maiseman tai objektin yksittäisen arvostuksen. Ympäristöestetiikka ei siis käsitä paikkoja yksistään, vaan myös ihmisen osallistumisen niihin. Havainto ympäristöstä voi tapahtua monella tavalla. Se voi laajentua tarkoittamaan useita eri asioita ja johtaa toimintaan. Havainto on aina ehto ympäristön esteettiselle kokemiselle, mutta se ei yksistään takaa tietoisuutta kokemuksesta. Ihmisen kehollisuus on tärkeää, ei pelkästään aistihavainnoissa, vaan kehon kautta tapahtuu myös sitoutuminen ympäristöön. (Berleant, 1992, 10–14.)

Ihmisen jatkuvuus sekä osallisuus ympäristössä ja esteettinen havainto ympäristöstä ovat nimennomaan niitä elementtejä, jotka tarjoavat suoran tietoisuuden sitoutumisesta ympäristöön ja ne harmonisoivat ihmisen olemusta. Kehollisuuden ja aistien lisäksi esteettinen kokemus perustuu myös psykologiseen ja kulttuuriseen taustaan, sillä niiden kautta ihminen merkityksellistää kokemuksensa. Esimerkiksi kokemukset ja esteettisyys eri luonnonilmiöistä ovat eri kulttuuritaustaa vasten erilaiset. (Berleant, 1992, 18–19.) Esteettinen kokemus on siis kontekstuaalinen eli situationaalinen. Berleant yhdistää tähän vielä kulttuurisen estetiikan käsitteen. Esimerkiksi taiteen tarjoama esteettinen kokemus ikään kuin kutsuu meitä tutustumaan kyseessä olevan teoksen kulttuuriseen maailmaan. Berleant tiivistääkin ympäristöestetiikan tutkivan esteettistä kokemusta ja arvoa ympäristössä. Arvot liittyvät kokemiseen oman ihmisyytemme ja taustamme kautta. Ihmisen havainnossa yhdistyy muistot, uskomukset sekä assosiaatiot ja ne syventävät esteettistä kokemusta. Siinä voi yhdistyä sukupolvien tieto ja myös tieteellinen tieto jotka vaikuttavat esteettiseen kokemukseen (Berleant, 1992, 20–23; 29.)

Berleantin käsite sitoutumisesta estetiikasta ilmenee ympäristöestetiikassa erittäin havainnollisesti juurikin kehollisuuden kautta, jossa sitoutuminen ympäristöön tapahtuu aistien avulla sitoen tietoisesti kehon paikkaan, jossa se on. Jalat maan pinnalla, tilan ymmärtäminen, tuulen tuntu kasvoilla ja metsän muotojen tarkastelu kuuluvat kaikki tuohon esteettiseen kokemukseen. Kehon liike ympäristössä on myös tärkeää ja se yhdistää ihmisen jatkuvuuteen ympäristössä. Esteettinen kokemus ympäristössä voi myös laajentaa havainnointia ja antaa mahdollisuuden tarkastella omaa paikkaa maailmassa, se ei myöskään aina ole positiivinen kokemus, vaan ylipäättensä mikä tahansa merkittävä kokemus voi olla esteettinen. (Berleant, 1992, 27–29.) Berleant on käsitellyt myöhemmin (2016) myös esteettisen kehollisuuden käsitettä, joka osaksi pohjautuu myös fenomenologiaan. Esteettinen keho on aistihavaintojen vastaanottaja, mutta se ei ole staattinen tai passiivinen, vaan sen sijaan dynaaminen silloinkin, kun se ei ole

aktiivinen. Esteettinen kehollisuus viittaa siis täyteen läsnäoloon, aistillisen fokuksen ja intensiteetin läpi, joka tapahtuu taidetta kokiessa. Se on ihmisenä olemisen ytimessä. Berleant toteaa estetiikan näin laajenevan somaattiseen estetiikkaan, jolloin tietoisuus ei ole ainoa tapa arvostaa kokemusta. Myöskään esteettinen objekti ei täten ole pelkkä objekti, vaan vuorovaikutuksessa havaitsevan ja aistivan kehon kanssa. (Berleant, 2016, 87–88.)

Berleantin (1992) mukaan esteettisyys sitoo yhteen monia piirteitä ihmisen kokemasta maailmasta ja elämästä. Hän pohtii, onko taiteen ja luonnon estetiikka samanlaista vai erilaista. Taiteen tekemisessä itsessään on esteettinen elementti ja mikäli tarkastelemme luontoa samanlaisen estetiikan näkökulmasta, vastaava elementti voisi olla vaikkapa ymmärrys luonnonvoimista ja luonnon järjestyksestä. Berleantin mukaan esteettinen luonto voi olla kuitenkin myös kokemuspohjainen. Jatkuvuus ja havaintoihin uppoutumien luonnehtivat sekä taiteen että luonnon estetiikkaa. Taidetta ja ympäristöä vie yhteen ihmisen suhde ja reaktio niihin. Molemmat voidaan kokea havainnollisesti, arvostaa esteettisesti ja ne toimivat vastavuoroisesti sitoen kokijan paikkaan ja tilanteeseen. Esteettinen kokemus siis koskee taidetta ja luontoa, ratkaisten ongelmia enemmän kuin luoden niitä. (Berleant, 1992, 161; 164–166; 172–174.)

Berleant on vienyt estetiikan käsittelyn myös sosiaaliseen sekä arkipäiväiseen estetiikkaan, joissa on fenomenologinen ja pragmatistinen lähtökohta (Berleant, 2010, 1–2). Lähtökohtana hänellä on näissä myös aiemmin käsitelty sitoutumisen käsite estetiikassa (Berleant, 2010, 47). Estetiikan ja ihmisen sosiaalisen luonnon keskinäisiä riippuvaisuuksia käsitellessään Berleant toteaa niiden olevan aiheellisia globaalien kriisien vuoksi. Sosiaalinen estetiikka Berleantin mukaan käsittää sosiaaliset arvot ihmisten ja yhteisöjen välillä sekä keskusteluissa, joissa tunnustetaan estetiikka ja etiikka erottumattomasti kietoutuneena. Berleantin mukaan estetiikka on tärkeää, sillä se mahdollistaa pitävimmän perustuksen sille ymmärrykselle, miten elää merkityksellistä elämää (Berleant, 2010, 1–2; 35; 43.) Haapala kommentoi sosiaalista estetiikkaa siten, että se ei tarkoita yhden tietyn tyyppisen sosiaalisen estetiikan olevan paras mahdollinen, vaan on sosiaalisesti ja esteettisesti rikasta, että ihmiset käyttäytyvät eri tavoin ja ovat erilaisia (Haapala, 2015, 34–35).

Berleant tiivistää kokemuksen olemuksesta, ettei ole olemassa puhdasta kokemusta, vaan se on aina kulttuurin ja merkityksien paksun kerrostuman läpäisemä (Berleant, 2010, 13–14; 28; 44). Merkitys kokemuksesta voi olla kognitiivista tai kokemuksellista, joista kokemuksellinen on kognitiivista paljon monimutkaisempi muoto. Kokemuksellinen merkitys sisältää Berleantin

mukaan tunnesävyjä, kehon asentoja, muistisääntöjä, assosiaatioita ja intiimejä asioita, joita ei voi sanallistaa, muutoin kuin ehkä taiteen keinoin. Estetiikasta puhuessa täytyy siis mennä objektien taakse niiden synnyttämään kokemukseen. Esteettisessä kokemuksessa on siten kaksi pääperiaatetta: *aistillisuus*, joka on primäärinen ja merkitysten *kokemuksellisuus*. Berleant liittää arvot esteettiseen kokemukseen ja arvoja voidaan myös tarkastella esteettisen kokemuksen kautta. Arvojen ja kokemusten tarkastelu mahdollistaa myös ihmisenä kasvun (Berleant, 2010, 15–16; 48). Rannisto (2015) tiivistää Berleantin ympäristön esteettisen kokemuksen näin:

*”kokijan sulautuminen, uppoutuminen luonnon kohteen kanssa on kokonaisvaltainen, ruumiillisen kokemuksen tapahtuma. Luonnossa tämänkaltaisen esteettisen kokemus syntyy, kun annamme aistiemme vaeltaa avoimina ja sisällyttää koko ympäröivän luonnon ominaisuudet osaksi syntyvää esteettistä kokemusta. – – Osana ruumiillista kokemusta tuomme mukamme tietomme, uskomuksemme ja asenteemme, jotka auttavat kokemuksen jäsentämisessä ja tulkitsemisessa.”* (Rannisto, 2015, 121).

## 2.2.2 Esteettisen kokemuksen mahdollisuuksia taide- ja ympäristökasvatuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) perusopetuksen arvoperustaan yhtenä sisältöalueena vaikuttaa ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, jossa esteettisyys yhdessä eettisen näkökulman kanssa ”ohjaa pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta.” Kasvatuksella on keskeinen rooli sivistävien kokemusten tuottamisessa (Siljander, 2014, 36) ja opetussuunnitelman (2014) mukaan ”sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen.” (Opetushallitus, 2014, 15–16). Siljander (2014) tiivistää sivistyksen olevan luova prosessi, johon ihminen omalla toiminnallaan vaikuttaa ja tavoittelee täydellisempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voi ennalta määrittellä (Siljander, 2014, 27).

Estetiikka on ominaisuuksiltaan läsnä opetussuunnitelmassa ja esimerkiksi kuvataiteen oppiaineen sisällöissä, mutta sitä ei kaikilta osin nimetä estetiikaksi. Estetiikka ei nykyisen digitalisaation aikana kuitenkaan ole yksi puhutuimmista aiheista koskien koulumaailmaa. (Komulainen, Sintonen, Kairavuori & Ojala, 2020, 37.) Esteettisyys mainitaan myös eri oppiaineissa, kuten äidinkielen draaman yhteydessä, musiikissa esteettisenä ja musiikillisena ymmärtämisnä sekä käsityön tavoitteissa mainitaan omien ratkaisujen tuottamat näkemykset esteettisyydestä (Opetushallitus, 2014, 104; 141; 146; 160; 263; 270). Estetiikka ymmärretään oppimisympäristöjä käsittelevässä osiossa lähinnä yhtenä ominaisuutena oppimisympäristössä, kuten

siisteys. Se ei kuitenkaan opetussuunnitelmassa viittaa elettyyn ja jaettuun kokemukseen oppimisympäristöstä. (Komulainen ym., 2020, 42–43.)

Taide ja esteettisyys näkyvät opetussuunnitelmassa laaja-alaisessa osaamisessa, erityisesti osa-alueella “Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”, jossa korostetaan myös koulun ulkopuolella olevissa eri ympäristöissä tapahtuvaa kasvatusta. Mahdollisuus kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä on tärkeää. Lisäksi niiden muokkaaminen ja luominen sekä merkitys hyvinvoinnille mainitaan, käsillä tekemisen tärkeyden lisäksi. Samalla mainitaan, että “oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.” (Opetushallitus, 2014, 21.) Estetiikka on läsnä osaksi laaja-alaisen osaamisen sisällöissä. Komulaisen ja kumppaneiden (2020) mukaan on mielenkiintoista, ettei se ole kuitenkaan läsnä kaikissa laaja-alaisissa osaamistavoitteissa, kuten esimerkiksi kestävä tulevaisuuden rakentamisessa, jossa esteettinen diskurssi ajattelussa olisi hyödyllinen. Opetussuunnitelma kannustaa käyttäytymään esteettisten arvojen mukaisesti, mutta olettaa estetiikan käsitteen muodostuvan luonnollisesti tietynlaisina, ilman keskustelua niistä. Estetiikka on kiinnitetty myös ajattelun taitoihin opetussuunnitelmassa. Esteettinen sisältö kuitenkin näyttäytyy olevan jotain, mikä annetaan oppilaille valmiina mallina, sen sijaan että se olisi eletty tai tuotettu prosessi. Vaikka estetiikalla on mainintoja opetussuunnitelmassa, se ei noudata yhtä tiettyä määritelmää, eikä varsinkaan laajempaa postmodernia määritelmää, joka kiinnittyy oppilaan arkielämään ja nykykulttuuriin ja jossa oppilas käy läpi esteettisiä prosesseja ja reflektiota. Oppiaineiden osalta myös estetiikan termin määritelmä vaihtelee paljon. Estetiikka kuuluu osaksi hyvää elämää, mutta hyvää elämää ei ole tarkkaan opetussuunnitelmassa määrittely. (Komulainen ym., 2020, 42–45.) Tässä lieneekin yksi yleinen kysymys kasvatuksessa ja sivistyksessä, sillä vaikka kasvatusta tähtää kohti hyvää elämää, sitä ei voi kuitenkaan ennalta määritellä (Siljander, 2014, 27). Opetussuunnitelman oppiainekohtaisuuksia tulkitessa tulee aina muistaa, että kyse on kunkin oppiaineen perusteista, joista kunnat tekevät omat opetussuunnitelmansa ja opettajat omaavat Suomessa kansainvälisestäkin arvostetun pedagogisen vapauden sekä vastuun toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta (Räsänen, 2018, 1).

Koska yleisesti ja useimmiten estetiikka on yhdistetty taiteisiin, kasvatuksessa esteettinen kasvatusta on yleisimmin yhdistetty taidekasvatukseen. Eisnerin (2002) mukaan esteettinen kokemus ei rajoitu pelkästään taiteisiin, vaan jokainen aistien kautta havaittava muoto voi taipua esteettiseksi kokemukseksi, jos huomio kiinnittyy ilmaisullisen, esteettisen kehyksen kautta. Käytännössä esteettinen kokemus on mahdollinen jokaisessa kohtaamisessa maailman kanssa.

(Eisner, 2002, 231–232.) Eisneriä mukailee myös Smith (2004), jonka mukaan esteettinen kasvatus on usein osa taidekasvatusta, mutta toisaalta esteettinen tapa katsoa asioita voidaan soveltaa käytännössä mihin tahansa. Se voi olla osana tarkastellessa luontoa tai rakennettuja ympäristöjä sekä asioita arkielämässä, puhumattakaan itse elämästä. (Smith, 2004, 163.) Esteettinen kokemus voi nousta arkipäivän paikoista, kokemuksista tai ympäristöstä. Suomessa arkista estetiikkaa ja kauneutta on tutkinut esimerkiksi Pauliina Rautio Lapin pienessä kyläyhteisössä (Rautio, 2010). Toisaalta, esteettinen kokemus Fjunchin mukaan (2013) ylittää kaiken arkipäiväisen. Se on tunteellinen, nautinnollinen laatu, jota on vaikeaa sanoittaa. Taiteen tuottama esteettinen kokemus yhdistää jotain tuttua, mutta myös uutta ja tuntematonta. (Fjunch, 2013, 194.) Arkiset paikat voivat tarjota myös opetukseen paljon mahdollisuuksia ja tutkittavaa. Arkisten kokemusten ja paikkojen tarkastelu voi edistää läsnäoloa, intiimiyttä, tietoisuutta ja syventää kokemusta paikasta. Fenomenologisen tutkimustavan ja taiteellisten toimintojen yhdistäminen voivat tuottaa integroituja lähestymistapoja ymmärtää kokemuksia, joissa läsnä on esteettinen kokemus. (Klein, 2018, 12.)

Ympäristökasvatukseen liittyvässä keskustelussa aiheena on viime vuosina ollut myös aktivismin yhdistäminen ympäristökasvatukseen ja Hurren (2017) vie tämän ajatuksen myös arkisen estetiikan suuntaan. Yhdistettynä aktivismi ja estetiikka arjessa avaavat mahdollisuuksia ekologiselle huolenpidolle paikallisella ja maailmanlaajuisella tasolla sekä rohkaisevat sitoutumaan toimintaan. Aktivismin Hurren ymmärtää kuitenkin enemmän osallisuutena ja aktiivisuutena enemmän kuin radikaalisena aktivismina. Tähän prosessiin esteettisyyden herkkyyden kehittyminen on avainasemassa. Hurrenin estetiikan ajattelussa näkyy myös Berleantin näkemys sitoutumisesta. Hurrenin mukaan herkkyys kehittyy esteettisen sitoutumisen kautta aistillisesti, formaalisesti sekä symbolisesti ja keskittyy kokonaisuuksiin, jotka ilmenevät arkipäiväisessä elämässä ja paikoissa, joissa elämme. Herkkyys kehittyy pysähtymällä ja havainnoimalla omaa ympäristöä rauhassa, siksi paikallinen ympäristö on tärkeä ympäristökasvatuksessa. (Hurren, 2017, 28; 30–31.)

Blanken-Webbin (2014) kommentoi Eisnerin (2002) näkökulmaa jossa merkityksen antaminen mielen kehityksen. Blanken-Webbin mukaan se vaatii myös toisenlaisen tavoitteen, oman maailmasuhteen määrittelemisen, johon mielen kehitys heijastuu (Blanken-Webb, 2014, 56). Estetiikassa ei siis ole kyse pelkästään taiteesta, vaan merkityksellistämisen prosesseista, ja näin ollen taide osoittautuu Johnsonin (2013) mukaan hyväksi lähtöpisteeksi ihmisen kokemuksen

ymmärtämiselle. Ihmisen minä muotoutuu hänelle tarjoutuviissa kokemuksissa ja niiden kautta, niitä refleктоitaessa. Taiteessa koetut laadulliset yhteydet ovat korrelaatioissa minäämme, maailmaamme ja siellä tapahtuviin asioihin. (Johnson, 2013, 23; 36.) Merkityksellisen kokemuksen siis mahdollistaa ihmisen maailmasuhde, ja tämän kehityksellisen saavutuksen prosessilla on perustavanlaatuinen erityisyys, joka säilyy läpi elämän esteettisen kokemuksen muodossa. Tämä puoltaa esteettisen kasvatuksen edistämistä, sillä kun oppilaille tarjotaan erilaisia asioita, joiden kautta merkityksiä luodaan, kehittyy kyky pohtia ja muotoilla omaa maailmaasuhdettaan. Esteettinen kasvatustulottuu täten ihmisen olemassaolon ytimeen ja avaa jatkuvan syventymisen prosessin, joka tarjoilee näkökulmia elämän merkityksellisyyteen. (Blanken-Webb, 2014, 74.)

Vaskon (2015) mukaan luontoon ja taiteeseen liittyy samanlainen tietämisen tapa, mikä tapahtuu havainnoimalla omilla aisteilla ja saatu tieto on tällä tavalla henkilökohtaista. Tietoa on nykyään runsaasti saatavilla ja osa tiedosta kerrotaan ja siirretään. Vaskon mukaan perustallisissa asioissa kuitenkin kerrotusta tai luetusta tiedosta jää piiloon aistillinen rikkaus ja syvyys sekä siinä loistaa eletyn kokemuksen puutteellisuus. Vasko toteaa, että älykkyys, tunteet ja tietämisen tavat eivät asu pelkästään mielessä, vaan myös ovat kehollisia ja vaihtelevat kontekstin ja tilanteen mukaan. Berleantin estetiikastakin tuttu kehollisuuden käsite ilmenee Vaskon ajattelussa. Luonnossa oleminen on Vaskon mukaan myös kehollinen kokemus jo pelkästään olosuhteiden ja sään vuoksi. Vaikka kehollisesti koettu on subjektiivista, kokemukset ovat silti välittömässä yhteydessä ympäristöön, kehollisen olemuksen kautta voimme siis olla osa maailmaa. Nämä kokemukset voivat kuitenkin häiriintyä tiettyjen jokapäiväisten asioiden toimesta. Mikäli elämä on kiireinen ja suorituskeskeinen, esteettisen kokemuksen mahdollisuudet voivat kadota. Esteettisen kasvatuksen sekä luonnossa vietetyn ajan arvo lieneekin siis läsnäolo ja havainnointi ja ajanottaminen reflektoinnille sekä vapautuminen kiireestä. Vasko näkeeikin tässä taidekasvatuksen ja esteettisen ympäristökasvatuksen samankaltaisuuden ja molempien hyötyvän tällaisista kokemuksista. Vaskolle kasvatuksen arvokas elementti on mahdollisuus syventää ja arvostaa tietoisuutta omasta ympäristöstä ja yhteisöstä. (Vasko, 2015, 71–73; 77.)

Taiteen tekemisellä ja esteettisellä sitoutumisella on ominaisuus tuoda esiin enemmän ominaisuuksia ympäristöstä ja taidekasvatustul voi olla täten hienovarainen, mutta tehokas tapa löytää tunteellinen ulottuvuus ympäristössä. Tämä ei ole pelkästään ympäristön toimimisen vuoksi, vaan myös ihmisen elämän monipuolistamisen ja kuuluvuuden tunteen edistämiseksi. Nykyaikataide on yleisesti puhutellut useita nykyajan ongelmia ja luontoon kuuluvuuden tunne on yksi

aiheista myös viime vuosina. Taiteeseen ja luontoon liittyvät kohtaamiset voivat toimia yhdessä synergisesti. (Vasko, 2015, 69.) Esteettisillä kokemuksilla on merkitys myös ympäristökasvatuksessa, jonka malleissa perinteisesti on vallitsevana positivistinen tiedon malli, jossa tieto vaikuttaa asenteisiin ja asenteet käytökseen. Iaredin ym. (2016) tuonut tutkimuksessaan esiin kehon aistilliset, havainnolliset, affektiiviset ja esteettiset tunteet merkityksellistämässä. Ne ovat potentiaalinen ekopedagoginen mahdollisuus ympäristökasvatuksen tutkimukseen käsiteltäväksi. Usein ympäristökasvatuksen käytänteissä voi vallita dikotomia ihmisen ja luonnon välillä. Sisällyttämällä esteettistä nautintoa ympäristökasvatukseen, yksilö voi herätä ja kiinnostua ajattelemaan tavoin, joilla kyseenalaistaa annettuja totuuksia ja oletuksia ympäristökasvatuksessa ja sen tutkimuksessa. Iaredin ym. mukaan maailmassa oleminen ja suhde muihin olioihin maailmassa ei ole pysyvä, se kukoistaa ekologisesti suhteessa objekteihin, toisiin ja asioihin. (Iared, de Oliveira & Payne, 2016, 197.) Ympäristöhistoriassa usein ympäristön puolesta toimiminen ei ole usein käynnistynyt yksistään kognitiivisista, vaan pikemminkin emotionaalisista syistä. Nykyiset ympäristöasennemallit lähestyvät ympäristöetiikkaa ja ympäristövastuullista toimintaa eri näkökulmista, mutta ympäristöestetikot painottavat luonnon sytyttämän esteettisen kokemuksen merkitystä. (Po-Ching & Chi-Ying, 2018, 1–2.) Tiedolla on toki suuri merkitys ympäristövastuullisuuden lisäämisessä, mutta Po-Chingin ja Chi-Yingin (2018) tutkimuksessa todettiin esteettisellä kokemuksella ympäristöstä olevan vaikutusta yksilön ympäristövastuullisuuteen sekä ympäristöarvoihin ja sitä kautta ympäristön puolesta toimimiseen. Heidän ehdottamassaan mallissa rationaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus puoltavat esteettisen kokemuksen tärkeyttä perinteisten ympäristöteorioiden ja –mallien rinnalle. Heidän tutkimuksessa esteettinen kokemus on ymmärretty koostuvan aistien, tunteiden ja mielikuvituksen pohjalta, ja tällaiset rikkaat kokemukset vaikuttavat suoraan ympäristövastuulliseen toimintaan yhdessä tiedon kanssa. Kaiken kaikkiaan esteettinen kokemus ympäristökasvatuksessa luo varmemman perustan ympäristöstä huolehtimiselle. (Po-Ching & Chi-Ying, 2018, 12–13).

Estetiikka tarjoaa affektiivisen ulottuvuuden ympäristöhavaintojen tulkinnalle ja suhteelle ihmisen ulkopuoliseen maailmaan. Esteettinen kokemus sekä arvostus ja huoli luontoa kohtaan ovat keskeisiä ympäristökasvatukselle ja sen tutkimukselle. Mikäli kuitenkin esteettinen kokemus ja sen kehollisuuden ulottuvuus ovat olleet osa tutkimusta, ovat ne usein ennalta oletettuja ja tutkimuksessa estetiikan rooli on jäänyt teorisoimatta. (Iared, de Oliveira & Payne, 2016, 191.) Iared ym. (2016) hakevat tutkimuksessaan affektiivisesti haastavaa, ekologisempaa näkökulmaa ympäristökasvatuksen käytäntöihin sekä tutkimukseen, yleistäen selostusta esteetti-



sen kokemuksen luonteesta. He lähestyvät näkökulman muodostamista fenomenologian ja hermeneutiikan kautta. Ihmisen maailmassa oleminen sisältää aina esireflektiivisen, intentionaalisen tietoisuuden tason maailmasta ja itsestä. Tämä taso on varhaisempi kuin puhuttu kieli, on herkkä ja kuvastaa suhdettamme maailmaan. Kasvatuksellinen tehtävä ympäristökasvatuksessa täten sisältää muutakin kuin ihmisten ja luonnon yhdistämisen. Iaredin ym. mukaan tehtävänä on myös paljastaa ja tulkita erilaisten ympäristön mallien havainnollista monimutkaisuutta. (Iared ym., 2016, 192; 194; 196.)

Esteettisellä kokemuksella on myös paikkansa identiteettiä koskevassa keskustelussa ja sen yhteydessä esteettiseen kasvatukseen. Esteettinen kokemus voi elvyttää ego-identiteettiä, jossa identiteetti on koherentti ja vahvistuva. Chi-Yingin ja Po-Chingin (2018) tutkimuksessa todettiin toistuvien esteettisten kokemusten rakentavat voimakkaimmin identiteettiä. (Chi-Ying & Po-Ching, 2018, 1; 11.) Esteettinen kokemus ei kuitenkaan pelkästään kehitä, vaan myös tarjoaa mahdollisuuden löytää ominaisuuksia omasta identiteetistä. Tutkimuksen mukaan esteettinen kokeminen voi toimia katalyyttinä oman identiteetin ja minän määrittelemiselle ja kehittämiselle. Taiteellinen esteettinen kokemus on yleinen, muttei ainoa esteettisen kokemuksen muoto. Tutkimuksessa todettiin myös taiteellisen taustan omaavien kykenemään havainnoidaan ympäristöstään esteettisiä kokemuksia enemmän, esteettinen herkkyyks kehittyi siis taiteen kokemuksen kautta. Esteettistä kokemusta ei saisi kuitenkaan jättää pelkästään taiteesta kiinnostuneiden ja kokeneiden etuoikeudeksi, vaan kasvatuksessa tulisi ajatella esteettistä kokemusta laajemmin myös luonnontieteiden ja ihmistieteiden näkökulmasta. (Chi-Ying & Po-Ching, 2018, 13.) Cupchick (2013) puolestaan ajattelee identiteetin olevan tärkeä suhteessa itseen ja elämään on yhteydessä koherenssin ja yhteisöllisyyden tunteeseen. Identiteetti avaa myös näkemyksen esimerkiksi taiteelle, joka voi olla tunnistettavissa ihmisen oman identiteetin ja kokemusten kautta. Identiteetin ja ihmisen kokemuksiin kietoutuvan taiteen yhteys tarjoaa toivon ja mahdollisuuden ihmisenä kasvuun (Cupchick, 2013, 79; 88). Havainnot taideteoksesta voivat olla yhteydessä reflektioon ihmisen elämän historiasta ja suhteesta maailmaan, toisin sanoen identiteetistä. Taiteeseen liittyvät prosessit ovat liitännäisiä havaintoihin muusta maailmasta ja itsestä ja siten myös itseymmärryksestä. (Køppe, 2013, 109.) Itsereflektointi on välttämätöntä identiteetille, ilman sitä ei olisi itsetietoisuuden eikä identiteetin käsitettä. Reflektointi, tapahtui se sitten taiteesta tai mistä tahansa kokemuksesta lähtöisin, mahdollistaa kokemuksen tarkastelun ja sen kiinnittymisen elämään. (Fjunch, 2013, 181.)

Esteettinen kokemus voi olla avainasemassa myös opettajien koulutuksessa. Juurettomuus ja sitouttamattomuus paikkaan voi olla esteenä ympäristösuhteen rakentumiselle ja esteettisen kokemuksen kautta pohdittu oma maailmassa oleminen edistää kuuluvuuden tunnetta (Østergaard, 2017, 557—559). Ympäristökasvatuksessa ja luonnontieteellisessä kasvatuksessa kriittisesti keskustellaan siitä, miten oppilaat saadaan sitoutumaan kestävän tulevaisuuden puolesta toimimiseen ja esteettinen kokemus voi olla yksi lähtökohta opetuksessa kohti tätä tavoitetta (Østergaard, 2017, 579). Maailmassa koetut asiat esireflektiivisellä tasolla eivät ole selitettävissä rationaalisesti ja Iared ym. (2016) ehdottavat luonnossa ja luonnon kanssa tapahtuvan esteettisen kokemuksen olevan syvässä yhteydessä ympäristöön liittyviin arvoihin. (Iared ym., 2016, 197.) Uudenlaisen viitekehyksen lisääminen ympäristökasvatukseen haastaisi perinteiset teoriat ja ylittäisi joitain metodologisia rajoitteita. Ympäristökasvatuksesta tulisi näin ollen kehollista, elvyttävää ja materiaalista, jolloin opettajan luova rooli viedä prosessia pidemmälle korostuu. (Iared ym., 2016, 199.) Esteettinen kokemus luonnosta on yleisesti ajateltu edistävän ympäristövastuullisuutta, mutta sitä ei tulisi ajatella ainoana keinona vastuullisuuden edistämiseen, kuten se ei ole ainoa keino ympäristön tilan arvioimiseenkaan. Esteettisellä kokemuksella ympäristöstä on mahdollisuus jatkaa vuorovaikutteisena, mikä voi saada aikaan yhä enemmän positiivisia vaikutuksia niin kokijassa kuin ympäristössäkään. (Rannisto, 2015, 121–122.)

## **2.3 Taidekasvatusopettajan identiteetti**

### **2.3.1 Taidekasvatuksen opettajan rooli ja avoin tila oppimisessa**

Taidekasvatusopettajan teoreettisia tekijöitä ovat Määtän & Uusiautin (2013) mukaan taidekasvatusopettajan ammatillinen imago, sopeutuminen ammatilliseen rooliin ja mukautuminen ammatilliseen identiteettiin. Sisäisiä tekijöitä puolesta ovat persoonallisuus ja luonteenpiirteet, perehtyneisyys ja ammattitaito sekä osallisuus työyhteisössä. Tällaista viitekehystä voidaan käyttää määriteltäessä taidekasvatusopettajan moniulotteista roolia opettajana. (Määtä & Uusiautti, 2013, 39–44.) Taidekasvatusopettajan identiteettiin kuuluu useimmiten sekä taiteilijan ja opettajan identiteetti. Näiden kahden roolin sisäistäminen on antoisaa työlle, mutta edellyttää identiteettien käsittelyä ja pohtimista. (Hatfield, Montana & Deffenbaugh, 2006, 47.) Myös Räsänen (2005) on tutkinut taideopettajien moninaista roolia, jossa yhdistyy kulttuurityöntekijä, opettaja, taiteilija ja tutkija (Räsänen, 2005, 53).

Taidekasvatusopettajilla on mahdollisuus elää ja työskennellä kiinnostuksista ja henkilökohtaisista intresseistä lähtöisin, arvostaen useita erilaisia näkökulmia kuin suosien yhtä ainoaa. Ammatillinen identiteetti ja sitoutuminen muotoillaan uudelleen, kun taidekasvatusopettaja määrittelee taiteilijan ja opettajan roolit, jotka yhdistyvät. Vaikka opetuksessa on helposti ja heti huomattavia hyötyjä, usein opettaja-taiteilijat kykenevät myös opetukseen, joka on vaikutteita pitkäaikaista. Taidekasvatusopettajalta vaaditaan usein myös kykyjä puolustaa taidekasvatusta yleisesti. Pedagogiikassa usein korostuu taiteen tavat tuottaa tietoa. Taidekasvatusopettajat ovat keskellä rationalistista ja luovaa pedagogiikkaa, jossa yhdistyy molempien tapojen ulottuvuudet. Tämä edellyttää epämukavuuden sietämistä sekä avoimuutta pedagogiikkaan. (Hall, 2010, 109.) Eisnerin (2002) mukaan taidekasvattaja ei kykene pelkästään siirtämään omaa osaamistaan tai tietoa oppilaille, sillä oppilaat aina modifioivat sen, mitä vastaanottavat. Opettajalla on mahdollisuus rakentaa otollisia tilanteita oppimiselle, jotka perustuvat oppilaiden tasoon ja arvoihin. Oppimistilanteet sisältävät materiaalit ja tehtävät, jotka kytkevät oppilaat merkitykselliseen oppimiseen. Tärkeimmät vaikutukset taiteen opettamisesta ilmenevät siis koulun ulkopuolisessa elämässä. Vaikutukset eivät myöskään ole välttämättä nähtävissä heti, vaan ne voivat ilmetä oppilaan elämässä vasta vuosien kuluttua. (Eisner, 2002, 47; 49–50.)

Pitkä historia opettajasta auktoriteettina kulkeutuu historian mukana, vaikka valtarakenteita onkin kyetty opetuksessa horjuttamaan. Auktoriteetin aseman purkautuessa opiskelija ei nojaa enää opettajan absoluuttiseen tietoon ja opettaja voi avata silmät mahdollisuuksille ja yhteyksille vastausten sijaan. Hänen rooli on enemmän fasilitaattori, provokaattori tai suunnittelija. (Saastamoinen, 2011, 14–15.) Myös taidepedagogiikalla on omat eettiset perusteet ja niiden tuominen ilmi edellyttää taideopettajalta tietoisuutta kasvatuksesta sekä oppimisesta. Taideopettaja on siten merkitysten avaaja, ja antaa luvan henkilökohtaiseen merkityksenantoon ja oppilaan ainutlaatuihin kokemuksiin ja tulkintaan taideteoksesta. Taiteen avoin olemus korostuu tässä prosessissa. (Anttila, 2011, 6.) Taideopettajan taiteellisen työn ja opettamisen suhteita tutkinut Lynn (2017) toteaa taiteellisen työn olevan taidekasvatusopettajalle tärkeää pedagogiikan kehittymisen ja oman oppimisen kannalta. Taiteellisessa työskentelyssä he myös kehittyvät ja kasvavat itse ihmisinä. Opetuksessa korostuu myös Lynnin mukaan täten avoin tila, jossa opettajat ja oppilaat vuorovaikuttavat toistensa työhön positiivisesti. Taiteellinen työ myös lisää luovuutta ja yhteenkuuluvuutta omaan työhön. (Lynn, 2017, 167.)

Nykyään oppimisesta puhuttaessa on siis yleistä, että opettajasta puhutaan oppimisen fasilitaattorina. Biesta (2017) ei kuitenkaan näe fasilitaattorin olevan sitä, mitä opettajana oleminen on.

(Biesta, 2017, 1–2). Biesta tarkastelee opettamista subjektiivisena ja sen merkitystä olemassaololle subjektina. Nämä Biestan ajatukset peilaavat Hannah Arendtin ajatuksiin, erityisesti vuonna 1958 julkaistuun teokseen *The human condition*, jossa Arendt esittelee ajatuksen ihmisen olemisesta subjektina, jonka sisäiset intentiot voivat tulla tähän maailmaan suhteessa toisiin ihmisiin. (Biesta, 2017, 10; 2018, 5.) Biesta tuo Arendtin ajatukset kasvatukseen ja koulun maailmaan. Opettamisessa avautuu mahdollisuus olemassaolon pohtimiseen, eli mitä voisi tarkoittaa olla subjekti maailmassa ja maailman kanssa. Opettaminen ei tässä suhteessa ole kontrollin alaista, vaan pikemminkin sen vastakohta ja vastakohta myös sille, että opettaja kohtelisi oppilaita pelkkinä objekteina. Subjektina oleminen on Biestan näkemyksen mukaan olemista dialogisessa tilassa toiseuden kanssa. Tällä Biesta tarkoittaa pohdintaa maailmasta ympärillämme ja omaa olemistamme siinä. Subjektina oleminen on myös sitoutumista kysymykseen omista halustamme, ja siitä ovatko ne haluttavia, ei pelkästään oman elämän kannalta, vaan myös muiden tällä planeetalla olevien kannalta. Biesta ymmärtää tämän subjektina olemisen olevan jokseenkin vastavirtainen nykyisen käsityksen kanssa, joka perustuu yksilön valintoihin ja mielihaluihin. Biestan mukaan kasvatuksen tehtävä on herättää kasvatettavassa halu olla maailmassa ja suhteessa maailman subjektina. Biesta näkee subjektin viittaavaan siihen, *miten* ihminen on maailmassa ja sitä ei tulisi sekoittaa identiteettiin, joka viittaa siihen, *kuka* ihminen on tässä maailmassa. Biesta käsittelee laajasti subjektina olemista myös kasvatuksessa ja opettajan roolista lähtöisin. Hän myös käsittelee ongelmaa, jossa oppilaiden pohtiessa halujaan ja hyvää elämää, opettajan asemassa, mikäli oppilasta kohdellaan aidosti subjektina, ei voida antaa selkeitä käskyjä kohti haluja, jotka ovat moraalisesti hyviä, vaan opettaja pikemminkin kannustaa pohtimaan noita haluja ja niiden suhdetta itseen sekä ympäröivään maailmaan. (Biesta, 2017, 3; 7–8; 18.)

Kasvatuksen ollessa avoin tila ja opettajan ollessa fasilitaattori ei kuitenkaan kerro oppimisesta. Biesta tarkoittaa, että kasvatuksessa on tärkeää sisältö, tarkoitus ja yhteydet, eli suhteet. Biesta nostaa tarkoituksen tärkeimmäksi näistä kolmesta, sillä se määrittelee mitä tavoitellaan kasvatuksellisessa kontekstissa ja sen perusteella pystytään päättämään, miten kasvatuksellinen suhde tapahtuu merkityksellisesti. Biesta nostaa tärkeäksi pohdittavaksi myös sen, mitä varten kasvatusta ja opetus tapahtuu, eli minkä vuoksi mitään asiaa opetellaan. (Biesta, 2017, 28–29.) Toinen mainittava seikka Biestan näkemyksessä on kasvatuksen mahdollisuus avata pohtimaan omaa paikkaa maailmassa ja suhdetta siihen. On huomioitava, että tämä pohdinta ei tapahtuisi pelkästään kasvatuksen kontekstissa, sillä silloin se rajoittaa kyseistä pohdintaa ja Biesta keho-

taakin pohtimaan sitä, mitä maailma meiltä pyytää. ”Olla maailmassa” ei ole siis pelkkää oppimista ja sen tarkoitus ei ole ajatella itseä maailman keskellä tai keskipisteenä. Biestan mukaan avoin oppimisprosessi on toisaalta mahdollisuus vapautuneempaan tilanteeseen käsitellä omaa suhdetta maailmaan, jolloin keskiössä ei ole järjestelmäinen prosessi, vaan jotain, joka liikkuu ehkäpä järjestelmällisen ulottumattomissa. Opettaja voi luoda tietynlaisen ristiriidan tai erimielisyyden opetuksessa, joka voi opastaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. (Biesta, 2017, 31; 38; 80; 93–95.)

Taidekasvatusopettajan ammatissa voi olla osana myös tutkijuus, joka identiteetin ulottuvuudessa liittyy olennaisesti korkeakoulumaailmaan. Bowman (2011) tutki taiteen yliopisto-opettajien taiteilijan ja opettajan identiteettiä ja tunnisti narratiivisessa tutkimuksessaan viisi pääteemaa, jotka yhdistivät kokeneita opettajia. Näitä teemoja olivat pedagoginen osaaminen ja tieto, omakohtainen näkemys taiteesta, yhteistyön ja yhteisön arvostus, orientoituminen toisten kasvun tukemiseen sekä tietoisuus ja itsereflektointi. Samassa tutkimuksessa hän tutki myös taiteilijan ja opettajan identiteetin jakaantumista, joka vaihteli täydellisen jakaantumisen ja yhteensulautumisen välillä. Kuitenkin tuo jakaantuminen, kuten identiteetti itsessään, on dynaamista ja kontekstisidonnaista. (Bowman, 2011, 300–310.) Carrillo & Baguley (2011) tutkivat narratiivisella otteella taidekasvatusopettajia, jotka olivat noviiseja yliopisto-opettajina. Yliopistoon tulevia taidekasvattajien identiteetin muodostumista puoltaa aiempi opetuskokemus muilta koulutusasteilta. Myös mentorointi ja harjoittelu sekä tutkimukseen sekä projekteihin perehtyminen ovat tärkeitä uusille yliopisto-opettajille. (Carrillo & Baguley, 2011, 62; 70.) Taiteilijan opettajan ja tutkijan roolit yhdistyvät myös A/r/tographyssa, joka on alun perin tutkimusmetodi, mutta käytettäessä pedagogiikkana se asettaa oppijat tutkijoiksi ja näin ollen suunnittelevat kurssin yhdessä opettajan kanssa. Opiskelijat sitoutuvat kurssin teoriaan ja sen luomiseen taiteellisen toiminnan kautta. Myös opettaja-tutkija-taiteilija voi käyttää metodologia työssään. (Barney, 2019, 625.)

### 2.3.2 Kertomus, identiteetti ja taidekasvatusopettaja

Identiteetin käsitteellä on usein kuvattu ihmisen olemusta. Identiteetti määrittelee paljolti sitä, mihin yksilö suhtautuu itseensä, toisiin ja yhteiskuntaan toimijoina. Empiirinen käyttö identiteetin käsitteessä vaatii kuitenkin sen käytön laajuuden vuoksi rajaamista. (Ropo, 2015b, 28–30.) Identiteetin määrittäminen ja käsite eivät ole yksiselitteisiä. Ropoa (2015b, 33–34) mukaillen tässä tutkimuksessa oletan kaikilla ihmisillä olevan identiteetti, joka on osa ihmisenä olemista

ja käsitteen olevan sekä objektivistinen että subjektivistinen käsite. Identiteetti voidaan myös ymmärtää rakentuvan yhteisöllisenä prosessina, mutta tässä tutkimuksessa ymmärrän sen rakentuvan yksilöllisten prosessien tuloksena. Identiteetti voi näin rakentua kolmella eri tavalla, kognitiivisesti, narratiivisesti sekä diskursiivisesti, jolloin nämä rakentumisen tavat tapahtuvat osittain päällekkäin, osittain toisensa poissulkien. Identiteetti on monimutkainen prosessi ja Ropoa (2015b) mukaillen, ymmärrän tässä tutkielmassa identiteetin rakentuvan myös kerronnallisena prosessina. Prosessissa luodaan merkityksiä liittyen omaan itseen ja yksilön liittymisestä yhteisöön ja kulttuuriin, yksilön tuntiessa eettisen vastuunsa. (Ropo, 2015a, 21.) Identiteetti ei ole sama koko ihmisen elämän ajan ja identiteetin tutkimukseen on lukuisia erilaisia näkökulmia. Viitaten Côté ja Levineen (2002) sekä Burkeen ja Stetsiin (2009), Ropo (2015) tiivistää ihmisen käsityksen itsestään olevan ratkaisevaa siinä, miten ihminen toimii ja on vuorovaikutuksessa tässä maailmassa. Suurin osa identiteettiin liittyvästä empiriasta on narratiivista, jossa tutkimustilanteessa kerrottua kerrontaa tutkimalla lisätään ymmärrystä yksilön ajattelusta, tulkinnosta ja toiminnasta. (Ropo, 2015a, 19–20.)

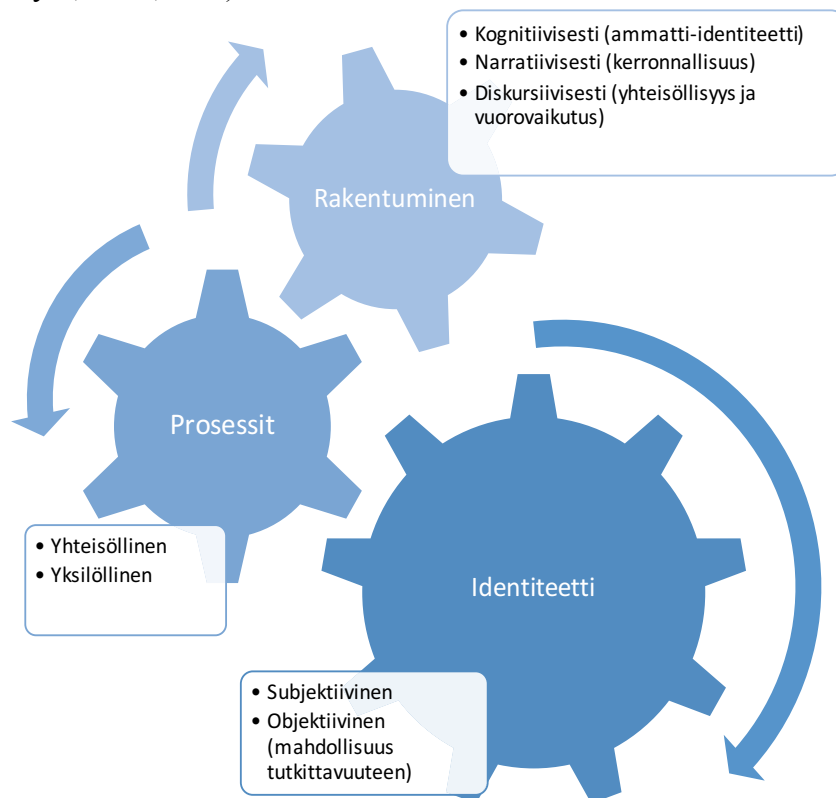
Kertomukset ovat ihmisille hyvin tavallinen tapa jäsentää, muokata sekä merkityksellistää kokemuksia sekä maailmaa ja sen ilmiöitä. Kertomuksilla ihminen suhteuttaa itsensä omiin kokemuksiinsa ja kertomus on myös identiteetin muokkaamisen väline. (Ropo & Huttunen, 2013a, 9–10.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän noiden merkityksellisten kokemusten olevan edellisessä luvussa käsiteltyjä, esteettisiä kokemuksia. Identiteetin muodostamiseen osallistuu myös ihmisen ympäristö tarjoamalla erilaisia rooleja ja malleja (Yrjänäinen & Ropo, 2013b, 30). Kognitiivisesti rakennettuna identiteetti on ikään kuin autobiografinen kokonaisuus, ominaisuuksien joukko ja ihminen osaa poimia itseään koskevia asioita, jotka muodostavat hänelle käsityksen itsestään. Tämä näkökulma liittyy olennaisesti informaation käsittelyyn ja näin myös antaa kehyksen ammatillisen identiteetin ymmärtämiseen. Kognitiivinen identiteetti käsittää ihmisen osaamisen ja toimintakyvyn esimerkiksi erilaisissa yhteisöllisissä rakenteissa. (Ropo, 2015b, 34–35.) Narratiivinen käsitys identiteetistä puolestaan pohjautuu narratiivisen tutkimuksen perinteeseen. Kertomusten ollessa epistemologisesti ja ontologisesti tärkeitä, ihminen sekä rakentaa tietoa maailmasta kertomusten kautta, että luo merkityksiä havainnoille itsestä ja maailmasta. Identiteettiä ei voi tutkia, mutta kertomusten kautta avautuu mahdollisuus tutkia, miten identiteetti ilmenee yksilön elämässä ja parhaiten se ilmenee kertomuksissa, jotka on sidottu aikaan ja paikkaan. Ropo (2015b) viittaa Krausiin (2006) tiivistäessä olettamuksia identiteetin narratiivisesta määrittelystä. Itsestä muodostetaan kertomuksia antamalla merkityksiä ja tulkin-

toja kokemuksille. Kertomukseen vaikuttaa kuulija, tilanne ja aika se voi muuttua näistä tekijöistä johtuen. Se on myös kielellinen kuvaus ja tulkinta yksilön sisällyttämistä merkityksistä. Identiteetti on kerrottuna myös aina performatiivinen. (Ropo, 2015b, 36–37.)

Elämä on jatkuvassa muutoksessa itsessään ja niin myös kertominen omasta elämästä. Tulevat elämäntapahtumat muovaavat myös sitä, mitä ja miten kerrotaan ja tulkitaan menneisyyttä (Löytönen & Sava, 2011, 105). Raita (2006) kirjoittaa kertomisen olevan aktiivista luomista ja kuvataideopettajuus rakentuu kertomusten kautta, jolloin opettajuus hahmottuu narratiivisena identiteettinä. Raita pohjaa itseyden rakentumisen sosiaalisen konstruktionismiin, jossa tieto ja todellisuus rakentuvat ihmisten välisissä suhteissa. Näin tapahtuu myös taideopettajuudelle. Myös hän painottaa ajatusta identiteetin rakentumisesta sekä kertomisen kontekstista aikaan ja paikkaan. Raita pitää tärkeänä tutkia kertomisen tärkeyttä taideopettajuudelle. (Raita, 2006, 127.) Narratiivinen käsitys käsittää identiteetin dynaamisena, muuttuvana ja moninaisena. Usein kertomuksissa henkilö itse kuvaa tapahtuneita elämän muutoksia, mutta kertomuksissa kuvaa kuitenkin ei-kielellistä merkitystä. (Ropo, 2015b, 38.) Narratiivisuus on moniäänistä ja moninaista, samasta ammatista saatetaan eri vaiheissa uraa kertoa eri tavoin ja eri painotuksin. Myös ammatti-identiteetillä on mahdollisuus laajentua kertomisen kautta. (Raita, 2006, 130–131.) Useat tutkijat tavoittelevat ymmärrystä siitä, miten yksilöt ja yhteisöt muodostavat identiteettinsä kertomusten kautta ja tutkijoiden aiheena on myös laajentaa ymmärrystä itse identiteetistä (Spector-Mersel, 2010, 215).

Diskursiivisesti rakennettu identiteetti toteutetaan ja luodaan myös ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ja päinvastoin. Keskeistä on se, miten ihminen positioi itsensä puhuessaan erilaisista asioista ja ilmiöistä. (Ropo, 2015b, 39–40.) Opettajan eettinen vastuu näkyy eritoten dialogissa. Toisaalta myös tällainen pedagoginen vapaus ei ole täysin ongelmaton ja opettajan tehtävä olisikin tavoitella tietoisuutta ja tasapainoa auktoriteetin ja pedagogisen vapauden välillä. Opettajajohtoinen opetus voi prosessissa muuttua yhteiseksi oppimiseksi. (Saastamoinen, 2011, 14–15.) Kaiken kaikkiaan identiteetti on kytköksissä siihen, miten yksilön suhde toisiin, itsen ja maailmaan rakentuu. Se ohjailee tiedonhankintaa, kiinnostuksia ja merkityksellisyyttä. Yksilöllisyyden lisäksi yhteisöllinen näkökulma on tärkeä, sillä ilmiöistä tulkitut merkitykset lisääntyvät ryhmään kuulumisen myötä. (Ropo, 2015b, 43–44.)

Ropo (2015b) kuvailee identiteetin käsitteen ja määrittelyn moninaisuuden kuvastavan myös ihmisen elon moninaisuutta ja pohdintoja, jotka loppujen lopuksi päätyvät kahteen kysymykseen. Ontologisesti pohtien, mitä maailmassa on ja epistemologisesti pohtien, mikä on minun suhteeni siihen. (Ropo, 2015b, 45.) Identiteetin rakentumisen prosessissa ihminen käsittelee kokemuksia itsestä ja yhteisöön sekä kulttuuriin kuulumisesta. Identiteettityössä taiteella voi olla kahdenlaisia merkityksiä. Ensinnäkin, taide voi tuoda ekspressiivisesti esiin jotain tiedostamatonta, jota ei pysty sanoittamaan. Toiseksi, taide voi olla keino identiteetin ja oman elämän kerronnan työstämiseen. (Löytönen & Sava, 2011, 106–107.) Taidekasvattajien reflektointia voi olla hyödyllistä toteuttaa multimodaalisesti. Bertlingin (2019) tutkimuksen esimerkissä esteettisiä kokemuksia käsittelevää visuaalista reflektointia tehtiin kollektiivisesti muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tällainen toiminta taideopettajien koulutuksessa tuo uusia näkökulmia pohtia omaa taideopettajuutta sekä yhteisöllisyyden tunnetta. (Bertling, 2019, 30; 38.) Useimmiten esteettiset kokemukset ovat yksilöllisiä ja toisinaan myös hyvin henkilökohtaisia. Ilmiönä yhteisöllinen esteettinen kokemus on kuitenkin erilainen, sillä siinä syntyy ”me”-intentio ja yhteinen tarkkaavaisuus. Jaettaessa esteettistä kokemusta ryhmässä se laajenee ja rikastuu. (Shanklin Meyer, 2019, 120.)



Kuva 3. Identiteetin prosessin ja rakentumisen mahdollisuudet Ropoa (2015a, 2015b) mukailen.



### 3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen, ihmisten kertomuksia tutkiva kerronnallinen tutkimus. Tässä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksesta tässä tutkielmassa. Kerronnallisuus valikoitui tutkielman lähestymistavaksi sen kokemuspohjaisen ja identiteettiin liittyvän luonteen vuoksi.

#### 3.1 Tutkimuskysymys

Aiemmin kuvaamani teoreettiset lähtökohdat liittyvät aiempiin tutkimuksiin. Aiempia tutkimuksia liittyen taideperustaisen ympäristökasvatuksen yhteyksiä taidekasvatuksen opettajan kokemuksiin tai identiteettiin on vähän tai ei ollenkaan saatavilla. Tutkimuksessa haastattelen kolmea asiantuntevaa taidekasvatusopettajaa, koska haluan tuoda uuden, syvällisen näkökulman asiaan.

Tutkimuskysymykseni on:

**“Mitä taidekasvatuksen opettaja kertoo taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ja sen paikasta omassa opettajuudessa?”**

Tutkimusongelmani on kaksijakoinen. Ensinnäkin pyrin tutkimaan, mitä asiantunteva taidekasvatus opettaja kertoo taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Toiseksi tutkin, miten kokemukset ovat vaikuttaneet ammatilliseen identiteettiin. Pyrin tällä ymmärtämään henkilön kertomusta suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja analyysin avulla tulkitsemaan kertomusta tutkimusongelmaani perustuen.

#### 3.2 Kerronnallisuus tutkimusotteena

Englannin kielessä kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään käsitettä *narrative research* ja *narrative inquiry*. Heikkisen (2015) mukaan Suomessa kyseinen termi voidaan kääntää käsitteeksi kerronnallinen tai kerronnallisuus. Myös tarina on toinen käsite, joka liittyy kerronnalliseen tutkimukseen. Käsitteet tarina ja kertomus ilmenevät lähes toistensa synonyymeina, vaikka niillä on käsitteinä kuitenkin eroja. (Heikkinen, 2015, 149; 151.) Myös Riessmanin (2008) mukaan, että kerronnallisuus on termi, jolla on monta merkitystä (Riessman, 2008, 3) ja Löytönen & Sava (2011) mainitsee, että arkikielessä tarinat ja kertomukset ovat lähes synonyymejä toisilleen. Tarina tai kertomus erottuu muusta puheesta, koska se on tapahtumasta toiseen etenevä,

emmeikä tiedä loppuratkaisua. (Löytönen & Sava, 2011, 103.) Kerronnallisuus on kaikin puolin hyvin moninainen termi, mikä on myös hyväkin asia, ottaen huomioon kerronnallisuuden pluralistisen luonteen ja tieteidenvälisyyden. (Spector-Mersel, 2010, 204–205.) Kertomus on yleinen käsite tutkimuskirjallisuudessa ja esimerkiksi Hyvärinen (2006; 2010) käyttää käsitettä kertomus ja kerronnallinen tutkimus, jotka tarkoittavat samaa kuin narratiivi tai narratiivinen tutkimus. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa usein esiintyy myös termi narratiivinen tutkimus ja narratiivisuus, selkeyden vuoksi mukailen Hyväristä (2006) ja Heikkistä (2015) ja käytän tässä tutkimuksessa käsitettä kerronnallinen tutkimus ja tutkimusaineistosta käsitettä kertomus.

Spector-Merselin (2010) mukaan kerronnallisen tutkimuksen käänne, *narrative turn*, on ottanut paikkansa ihmistieteissä viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana ja käänteeseen jälkeen narratiivinen paradigma on selkeytynyt (Spector-Mersel, 2010, 206). Syrjälän (2018) mukaan viime vuosina myös elämänkertojen ja –tarinoiden määrä on voimistunut tutkimuksessa niin, että voidaan puhua jopa elämänkerrallisesta käänteestä (Syrjälä, 2018, 267). Spector-Mersel (2010) nojaa narratiivisen paradigman kolmeen oletukseen. Ensinnäkin, sen taustat nojaavat konstruktionismiin, postmoderniin ja performanssin käsityksiin. Toiseksi, se on laadullinen paradigma, jolla on yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia muiden tulkinnallisten paradigmojen kanssa ja kolmanneksi, narratiivinen paradigma koostuu laajasta viitekehyksestä erilaisia lähestymistapoja, teoreettisia orientaatioita ja analyysin tapoja. (Spector-Mersel, 2010, 206.) Kerronnallisessa tutkimuksessa on siis erilaisia malleja tehdä tutkimusta ja analysoida aineistoa. Clandinin ja Connellyn (2000) mukaan kokemus on avaintermi tutkimuksessa, ja sen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen kattavin tapa on kerronnallinen tutkimus. Kerronnallisuus on tutkimuksessa ilmiö ja metodi. (Clandinin & Connelly, 2000, 4.) Heikkisen (2015, 156) ja Hyvärisen (2006, 17) mukaan kerronnallinen tutkimus kuitenkin ei ole varsinainen metodi, vaan pikemminkin tutkimuksellinen ote, filosofia ja lähestymistapa.

Kerronnallinen tutkimus tähtää ihmisten ymmärtämiseen ja heidän toimintaan ja tutkimus kohdistaa huomion kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen, 2015, 149). Kertomusta ovat kuvailleet myös ajattelijat eri koulukunnista. Kuitenkin on selvää, että kertomusten olemus ei ole pelkästään subjektiivinen merkitys, vaan ne jäsentävät arkea ja sosiaalista maailmaa. (Hyvärinen, 2006, 1–2.) Kerronnallisella tutkimuksella on humanistinen ja poststruktuurialistinen traditio, joilla on myös keskenään samankaltaisia piirteitä. Niiden teoreettiset lähtökohdat ovat erilaiset ja osittain vastakkaiset, siksi niitä ei voi tuoda yhteen ongelmattomasti. Historiastaan johtuen kerronnallinen tutkimus on laaja kenttä ja siellä esiintyy paljon vaihtelee-

vuutta määritelmässä, käytössä ja tutkimuksen tärkeydessä. Yksi eroavaisuus tutkimuksen kentällä on tapahtuma- ja kokemuspohjaisuus. Molemmat lähtökohdat olettavat, että tutkittavasta ilmiöstä on yksilöllisiä ja sisäisiä kuvauksia, joille kertomus antaa ulkoisen ilmauksen. Tapahtumapohjainen ajattelu olettaa noiden kuvausten pysyvän muuttumattomina, kun taas kokemuspohjainen ajattelu painottaa, että nuo kokemukset muuttuvat merkittävästi ajan kuluessa sekä olosuhteiden muuttuessa. Sama ilmiö voi tuottaa erilaisia kertomuksia, jopa samalta kertojalta. Kokemuspohjaisuudessa on myös hermeneuttinen lähestymistapa tarinoiden analyysiin, jonka tavoitteena on saada kokonaisvaltainen ymmärrys ilmiöstä. (Squire, 2008, 41–42.) Kolmas muoto narratiivisesta tutkimuksesta on yhteisesti rakennettu narratiivinen tutkimus, joka ajattelee narratiivien olevan sosiaalisia ja että ne ovat rakentuneet dialogissa. (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008, 4–6.) Eräs jako on myös pienien ja laajojen tarinoiden välillä. Pienet tarinat ovat arkipäiväisiä, yleensä ihmisten välillä tapahtuvia ilmiöitä ja ne ovat edellisiin viitaten enemmän tapahtumakeskeisiä ja sosiaalisesti orientoituneita. Laajat tarinat puolestaan ovat kokemusrikkaita reflektioita ja enemmän yksilöllisesti painottuvia kuin sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Andrews ym., 2008, 7.) Tässä tutkimuksessa kertomukset ovat edelliseen viitaten kokemuspohjaisia ja laajoja kertomuksia.

Kerronnallisessa tutkimuksessa ei ole automaattista alku- ja loppupistettä, kuten useissa muissa laadullisissa tutkimussuuntauksissa (Andrews ym., 2008, 1–2). Kerronnallinen paradigma onkin Spector-Merselin (2010) mukaan on tulkinnallis-laadullinen paradigma. Se käsittää vision sosiaalisesta maailmasta ja meidän käyttäytymisestämme siinä. Kerronnallista tutkimustapaa käyttävät tutkijat uskovat näkevänsä eri tasoja merkityksellisyydestä ja tuovat ne dialogiin toisensa kanssa ymmärtääkseen enemmän yksilöllistä ja sosiaalista muutosta (Andrews ym., 2008, 1–2). Tulkinnalliset paradigmat, kuten kerronnallinen tutkimus, tarjoavat moninaisen todellisuuden, joka ei luo yhtä totuutta vaan painottaa sosiaaliselle todellisuudelle luontaista, subjektiivista näkökulmaa. Tulkinnalliset paradigmat kaiken kaikkiaan tavoittelevat jonkin ilmiön laajempaa ymmärrystä yksilöllisten tapausten avulla. (Spector-Mersel, 2010, 209.)

Kerronnallisen tutkimuksen ontologia kohoaa sekä konstruktionismista, ja sen fenomenologisista sekä hermeneuttisista perustuksista, että poststruktuurialistisesta paradigmasta, joka käsittää sosiaalisen todellisuuden moninaisena ja muuttuvana. Kerronnallinen ymmärrys painottaa kertomusten keskeistä roolia ihmisten maailmassa olemisessa. Epistemologia puolestaan perustuu samankaltaisuuksiin konstruktionismin kanssa. Maailmassa olemisen ymmärtäminen perustuu subjektiivisiin ja kulttuurisiin tapoihin tulkita maailmaa. Kerronnallisessa paradigmassa maailmaa tulkitaan siis kertomusten kautta. Kerronnallinen epistemologia määrittelee olosuhteet,

joissa kertomukset tuotetaan. Kertomukset ovat aina kertojan sen hetkisen tilanteen tuotoksia. Vaikka kertomukset olisivat todella yksityiskohtaisia, on hyvä muistaa, etteivät ne kuitenkaan koskaan kerro kaikkea. Metodologia keskittyy kertomuksiin eri muodoissaan. Mikäli sosiaalinen todellisuus on kerronnallinen todellisuus, kertomukset ovat luonnollinen tapa tarkastella niitä eri tasoilla, eli yksilö-, yhteisö-, kulttuuri- ja universaalilla tasolla. (Spector-Mersel, 2010, 211–214.)

Freeman (2015) painottaa kerronnallisuuden ydinidean ymmärtämisen muotona olevan retrospektiivisyys. Kertomukset katsovat aina ajassa taaksepäin, ja näkevät tapahtumien liikehdinnän episodeina, jotka ovat osa suurempaa kokonaisuutta. Laajoja, kokemuspohjaisia kertomuksia on myös kritisoitu, mutta ihmisen ymmärtämisessä on tärkeää heidän kertomuksensa. Ymmärtämiselle tärkeää on odotettava ajan liikahtavan, ennen kuin voimme saada selvää mitä oikeastaan on tapahtunut. Ihmisen todellisuudella on historiaalinen luonto. Retrospektiivisyys ei ole tietämistä, vaan tie merkityksellisyyden ulottuvuuksiin. Taaksepäin katsoessamme emme halua tietää, mitä tapahtui kronologisena sarjana, vaan miten tapahtumat ja kokemukset voisivat olla yhteydessä toisiinsa, kenties yhteenvetävän juonen muodossa. (Freeman, 2015, 27–28.) Vaikka kerronnallisuudella on monia eri metodeja, ne nojaavat aina hyvin perusteltuun viitekehukseen. Vaikka kerronnallisen tutkimuksen paradigma perustuu muille tulkinnallisille paradigmoille, sillä on ainutlaatuinen tapa nostaa esiin ihmisten ja todellisuuden näkökulmia. (Spector-Mersel, 2010, 220.)

### *Kerronnallisuus ja identiteetti*

Kerronnallisuus ja identiteetti on usein yhdistetty tutkimuksessa (Fina, 2015, 351). Identiteetin ja kerronnallisuuden yhtymäkohtia on käsitelty kerronnallisessa tutkimuskirjallisuudessa jo useita vuosikymmeniä. Esimerkiksi Paul Ricoeur (1984, 1991) on tuonut filosofiassaan yhteen kerronnallisuuden epistemologian sekä fenomenologisen käsityksen ajasta ja nämä ajan käsitteet ovat hyvin keskeisiä hänen filosofiassaan (Ricoeur, 1991, 99). Ricoeurin mallissa kertomuksella on kolme kaltaisuutta, mimesistä, joiden kautta Ricoeur määrittelee kertomuksen tapoja. Ricoeurin mallissa korostuu hermeneutiikkaan perustuva kehä lukea aineistoa, joka Ricoeurin mallissa on pikemminkin spiraali ilman lähtöpistettä. (Ricoeur 1984, 54–76.) Ricoeurin mukaan kertominen on konfiguraatiota ja kompositiota ja näin ollen elämän tapahtumat ovat yhtä samaa juonta eli kertomusta, jolla on myös loppuratkaisu (Löytönen, 2004, 52). Ricoeur ei kuitenkaan tarjoa välineitä aineiston analyysiin. Ricoeurin mallista elämäkertatutkimukseen on huomioitavaa ajallisuus, jossa aika etenee kehämäisesti, ottaen harppauksia ajassa ja palaten

taaksepäin. Täten ajallisuuden kokemiseen liittyy odotukset, takaumat ja nykyhetki. Kuitenkaan elämäkertaa ei esitä tapahtumia kuten ne tapahtuivat, vaan kertomus on yritys ymmärtää tapahtunutta ja juoni on paljon muuta, kuin peräkkäiset tapahtumat. (Hyvärinen, 2006, 10–11.) Kertomuksien ja identiteettien yhdistäminen alkoi yleistyä narratiivisesta käänteestä sosiaali-tieteissä 1990-luvulla lähtien (Fina, 2015, 351).

Riessmanin (2008) mukaan ryhmät ja yksilöt rakentavat identiteettiä tarinan kerronnan kautta ja kertomukset usein kuvailevat yksilöllisiä ja kollektiivisia identiteettejä (Fina, 2015, 351). Identiteetti on jatkuvasti muodostuva ja kehittyvä ja usein näkyy identiteettiä koskevissa kerto-muksissa. Ajan ja kertomuksen suhde ei ole yksinkertainen, kertoessa yleensä reflektoidaan ja tehdään selkoa tapahtuneille kokemuksille. (Riessman, 2008, 8.) Koska kerronnallisuus voi-daan ymmärtää lähestymistapana tutkia ihmisen elinpiiriä, sitä voidaan myös käyttää teoriana johonkin näkökulmaan ihmisen olosuhteista, esimerkiksi identiteettiin. Sitä voidaan myös tar-kastella ihmiselämän praksiksen kontekstissa. (Freeman, 2015, 22.) Kertomukset nähdään myös tapana ilmaista omaa identiteettiä. Identiteetti ei ole luonteenpiirteiden kokoelma vaan se kehkeytyy semioottisessa prosessissa, jossa ihminen rakentaa kuvaa itsestään ja toisistaan. (Fina, 2015, 351.)

On kuitenkin erilaisia tapoja tutkijoiden keskuudessa käsitellä identiteettiä, Fina (2015) tekee jaon biografiseen ja vuorovaikutuksellisesti orientoituneen linjan välille. Biografinen linja viit-taa elämäkertaan ja kertojaan tiedon lähteenä, vuorovaikutuksellinen linja puolestaan huomioi vuorovaikutuksen prosessina kerronnassa. Biografinen linja perustuu olettamukselle, että iden-titeetin rakentumisen prosessilla on tavoitteena yhtenäinen minä ja tuolla kertomuksen tuotta-malla prosessilla on positiivinen vaikutus minäkuvaan. Voidaan myös ajatella ihmisellä olevan erilaisia ja jopa ristiriitaisia kuvia itsestään, mutta biografinen lähestymistapa korostaa kerto-misen eheyttävää mekanismia. Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa lähtee täysin erilaisista olettamuksista ja tutkimuskysymyksistä. Se keskittyy identiteetin rakentumisen prosessiin it-sessään. Kognitiiviset ja psykologiset kysymykset eivät ole pääosassa vaan sosiaaliset semioot-tiset prosessit, sillä tutkijat uskovat juuri näiden prosessien kautta ideoiden ja kuvien syntyvän ja kehittyvän. Identiteetti on siis enemmän tekemistä kuin ajattelemista ja juuri tämä tekeminen on tutkijan havainnoin kohteena. Identiteettejä voi olla erilaisia eri konteksteissa ja ne voivat olla yksilöllisiä tai kollektiivisia. (Fina, 2015, 352; 359.)

Kokemus on toki paljon muutakin kuin vain kertomista, esimerkiksi luonnon kokemisessa on paljon sellaisia piirteitä, jotka eivät välittömästi kiinnity kerrontaan. Myöskään identiteetti ei

voi esiintyä kertomuksena sellaisenaan vaan ilmentyy monin muin eri tavoin. Identiteetti on alati muuttuva ja moninainen, joten sen paikka yhdessä kertomuksessa on mahdoton. Kuitenkin kertomus on äärimmäisen kattava väline ilmaisemaan identiteettiä, vaikka edes elämäkertahaastattelu ei pysty kokonaista identiteettiä itseensä sisällyttämään. Tietystä perspektiivistä elämäntarinatkin kerrotaan eri tavoin. Kertomuksen voidaan luonnehtia olevan tapa identiteetin jäsentämiseen, ja tutkimuksellisesti se onkin siihen monipuolinen ja kattava väline muihin tapoihin verrattuna. Vaikkei elämä ole pelkkä kertomus, silti elämä, kokemus, maailman jäsentäminen, identiteetin rakentaminen ja vuorovaikutus kaikki omaavat kerronnallisuuden aspektin. (Hyvärinen, 2006, 15–16.)

### **3.3 Kertomushaastattelu ja asiantuntijahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä**

Kertomuksien ollessa aineistomuotona, avautuu tutkijalle mahdollisuus tarkastella ihmisen elämää ja tapaa kokea kokemuksia sekä niille annettuja merkityksiä. Vaikka haastattelu koskisi pelkästään ammatillista elämää, ovat ihmisten elämät kokonaisvaltaisia ja ammatillisen elämän teeman lisäksi myös muu elämä voi olla kerronnassa mukana. (Estola, Uitto & Syrjäla, 2017.) Tutkimuksessani tai haastattelussa en ole pyrkinyt elämäkertahaastatteluun, mutta juuri näin kävi yhden haastateltavan kohdalla. Haastattelu on kertomuksellisen tutkimusotteensa vuoksi kertomushaastattelu. Vaikka kertomushaastattelu on lähtökohtaisesti strukturoimaton, halusin valmistautua haastatteluun, johon mietin valmiiksi tutkimusongelmaan perustuvia, kokoavia kysymyksen rakenteita. Kertomushaastattelu tulisi aloittaa “tehtävänannolla”, eli kertomalla miksi tutkimusta tekee ja ilmaisemalla halun kuulla juuri haastateltavan henkilön kertomus (Hyvärinen, 2017, 179). Kertomushaastattelua tehdessä haastattelija on kuuntelija ja tärkeää on haastattelutilanteessa myös hiljaisuus ja sen sietäminen. Haastattelijan ei tarvitse täyttää hiljaisuuksia ja käyttää “puheenvuoroa”, mutta haastattelija voi referoida kuulemaansa ja peilata tunneilmaisua suhteellisen neutraalisti. Esimerkkien pyytäminen yleisluonteisista väitteistä voi olla tarpeen ja perusteltua, samoin kuin täsmennyksien pyytäminen tai asioihin palaaminen. Kaiken kaikkiaan miksi-kysymyksiä pitäisi välttää ja suosia avoimia kysymyksiä, myös vapaa assosioiminen on tärkeä osa prosessia (Stembrouck, 2015, 249). Haastattelun etenemisessä tulisi suosia puhetta tiivistäviä, toistavia ja peilaavia jatkokysymyksiä. (Hyvärinen, 2017, 181-184; 188.)

Tärkeä haastatteluun vaikuttava tekijä on tutkimuksessani myös asiantuntijuus, sillä haastateltavia tavoitellessa on kriteerinä ollut asiantuntijuus taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta.

Asiantuntijan karttama asiantuntijuus voi Alastalon ym. (2017) mukaan perustua tieteeseen, ammattiin tai instituutioon ja se on erityiskysymyksessä esiintyvää tietoa ja taitoa, jota ei maalilla ole. Asiantuntijuus ei ole pysyvää, vaan määrittyy vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Asiantuntijahaastattelua tekevän on tärkeää määrittää tutkimusaiheen kannalta olennainen asiantuntijuus. Vaikkei varsinaista määritelmää asiantuntijuuteen ole, yleisesti voidaan sanoa asiantuntijalla olevan sellaista tietoa ja taitoa asiasta, jota harvalla on. Asiantuntijoita haastatellessa tavoitteena on saavuttaa ymmärrys asioiden tilasta, yhteiskunnallisista kehityskuluista ja dynamiikasta vuorovaikutussuhteissa. (Alastalo, Åkerman & Vaittinen, 2017, 214–218.)

Tutkittaessa opettajia sekä heidän tapaa tehdä ja ymmärtää omaa työtään on kertomusten tutkiminen hyvin luonnollinen tapa. Narratiivisuudessa on ajatus yksilön kokemusten ja koko elämän välisestä yhteydestä. Koska opettajien toiminta on persoonallista, sitä on tutkittava laajasta, identiteetin ja elämän näkökulmasta. (Syrjälä, 2018, 272.) Aineistoa varten olen haastatellut kolmea asiantuntijaa, jotka ovat pitkään toimineet taideperustaisen ympäristökasvatuksen parissa. Tutkin aihetta taidekasvatuksen opettajan näkökulmasta, joka on käyttänyt kyseisiä menetelmiä opetuksessaan tai opettaa aihetta, mahdollisesti tehnyt myös siihen liittyvää tutkimusta. Kokemusta kyseisestä ilmiöstä haastateltavilla on vähintään 10 vuoden ajalta. Rajausta on tarpeen sillä, tavoittelen pitkäaikaista kokemusta ilmiöstä. Haastateltavat tavoitin puhelimitse ja sähköpostitse. Haastattelut suunnittelin tekeväni henkilökohtaisesti kasvotusten, mutta lopulta vain ensimmäinen haastattelu toteutui näin. Yksi haastateltavista oli ulkomailla ja yksi haastattelu tapahtui poikkeusolojen aikana maaliskuussa 2020, jolloin näiden molempien haastatteluiden muodoksi määräytyi videopuhelu tietokoneen välityksellä. Haastattelut nauhoitin nauhurilla ja kirjoitin muistiinpanoja haastattelun aikana. Haastateltavien joukko taustoiltaan sekä kokemukseltaan oli moninainen. Haastateltavista löytyy opetuskokemusta eri koulutusasteilta ja haastateltavien joukko muodostaa yhdessä mielenkiintoisen kattauksen aihepiiriin. Jokaisella haastateltavalla on niin ikään oma taustansa, pedagogiikkansa kuin kokemuksensa aihepiiristä.

Haastateltavat ovat halunneet antaa luvan julkaista haastattelut heidän omalla nimellään. Tutkija voi joskus olla tilanteessa, jossa haastateltava haluaa esiintyä omalla nimellään ja silloin on pohdittava, säilyykö mahdollisten muiden henkilöiden anonymiteetti kertomuksessa, lopputulos on tehtävä aina eettisesti kestävästi (Estola, Uitto & Syrjälä, 2017). Pohdin nimien julkistamista tutkimuksen luotettavuuden kannalta, joista tarkemmin jatkan sitä käsittelevässä luvussa. Tutkimuksen alussa minulla oli tarkoitus tavoittaa haastatteluun opettajia, jotka ovat perehtyneitä taideperustaiseen ympäristökasvatukseen jo usean vuoden tai vuosikymmenen ajalta.

Tavoitteeni oli saada haastatteluun ammattilaisia, joilla kokemus on pitkältä aikajaksolta ja aihepiiri on siis jo osa identiteettiä ja he ymmärtävät aiheen syvällisesti, niin teorian kuin kokemuksenkin kautta. Taideperustainen ympäristökasvatus näyttäytyi minulle useasti osana ympäristökasvatusta tai projektinomaisena ja kokeneen ammattilaisen tavoittaminen osoittautui suhteellisen vaativaksi projektiksi. Haastavuutta lisäsi se, että tutkimukseeni haastateltavia hain kahta tai kolmea henkilöä. Mikäli olisin kuuluttanut tutkimuksen haun julkisesti, olisi valikointi haastateltavista ollut todennäköisesti haastavampaa. Yhden haastateltavan minulle ohjeisti oma graduohjaajani. Kaksi muuta haastateltavaa valikoitui lähteiden haun ja suositusten perusteella. Olen antanut haastateltaville eri nimet tähän tutkimukseen ja nimet on annettu sen vuoksi, että luettavuus olisi parempi, kuin esimerkiksi muodossa haastateltava A, B ja C. Haastateltaville valitsin nimet Jussi, Elias ja Anna.

Teoreettinen viitekehýkseni ei ollut vielä kokonaan valmis, kun tein haastatteluja. Toisaalta haastattelujen tekoa myös ohjasi, mutta myös täydensi teoreettisen viitekehýksen loppuun kirjoittamista. Minulla ei ollut haastatteluja kohtaan kuitenkaan mitään ennakko-odotuksia. En voinut tietää, tuleeko haastatteluissa esille identiteettiin liittyviä asioita ja miten haastateltavat kertovat aiheesta. Haastattelut aloitin aina avoimella kysymyksellä, jonka jälkeen tiivistin ja palasin kerrottuun. Mielenkiintoista oli, etten joutunut keksimään kysymyksiä, vaan palasin aina ensimmäiseen vastaukseen tiivistävin ja tarkentavin kysymyksin.

Huomioitavaa on myös se, että yksi haastatteluista tehtiin englannin kielellä, jossa meistä kumpikaan ei ollut natiivi englanninkielen puhuja. Haastateltavalle oli alusta asti selvää, että lopullinen tutkielma tulee olemaan suomen kielellä. Laadullisessa tutkimuksessa nykypäivänä yhä useammin käytössä on myös vieraskieliset aineistot (Pietilä, 2010, 411). Taustani englannin kielen parissa on pitkä, olen asunut Yhdysvalloissa vuoden ja olen suorittanut edellisen korkeakoulututkinnon englanniksi, joten olin luottavainen suullisen ja akateemisen englannin kielen osaamiseeni. On kuitenkin tärkeää pohtia, mitä erilaisuuksia vieraskielisen aineiston analysointiin liittyy kielen, kulttuurin ja aineiston suhteen (Pietilä, 2010, 411). Rohkeutta haastatteluun lisäsi se, että vaikka kulttuuri on erottamaton osa identiteettiä, silti taideperustainen ympäristökasvatus on kyseisen haastateltavan kohdalla tullut hänen elämänsä Pohjoismaissa ja suurimaksi osaksi Suomessa. Tämä antoi toisaalta mielenkiintoisen asetelman haastattelulle.

Tutkijan on myös kartoitettava ne osuudet aineistosta, jossa on vaikeuksia ymmärtää sanoja tai fraaseja tai niiden merkitysyhteyksiä (Pietilä, 2010, 413). Haastattelutilanteessa haastateltava käytti kahta fraasia, jotka pystyin lisäkysymyksillä haastattelutilanteessa tarkentamaan. Tämä



asetti meidän tulkintamme fraaseista samalle viivalle. Raportoinnissa yksi haastavimmista vaiheista on kääntää ilmaisut toiselle kielelle (Pietilä, 2010, 420–421). Aineiston litteroin englanniksi, mutta en litteroinut sitä kuitenkaan kokonaan suomeksi. Käännöksen tein juonentamisen vaiheessa. Tutkielmani painopiste on kuitenkin enemmän sisällössä kuin muodossa kokonais-kuvan suhteen, ja tässä haastattelussa muodollisten seikkojen tarkempi analysointi olisi erittäin haastavaa. Analyttisesti rikasta on kuitenkin pohtia aineistojen erilaisia näkemyseroja, jotka laajentuvat myös kulttuuristen erojen ulkopuolelle (Pietilä, 2010, 422). Haastateltavalle lähetin hänelle kommentoitavat osuudet sekä tiivistelmän aineiston käsittelystä ja analyysistä luettavaksi englanniksi.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Narratiivisessa analyysissä on useita tapoja tulkita aineistoa ja eri lähestymistavat omaavat omat kantansa analyysiin (Riessaman, 2008, 11), analyysia ei voi myöskään täysin uskottavasti kaventaa yhteen valmiiseen malliin. Tutkijan täytyy tuntee ja osata soveltaa työkalut aineistoon perustuen tutkimuskysymyksiin. Pitää osata paikantaa, missä kohtaa aineostossa on kertomus ja myös kertomuksen funktio. Haastattelu ei ole kuitenkaan valmis kertomus, vaan muodostuu erilaisista jaksoista ja kertomuksia esiintyy myös asiantuntijahaastatteluissa. (Hyvärinen, 2010, 90–91.) Tutkimuksessa haastattelu ei juuri koskaan vastaa suoraan tutkimuskysymyksiin, haastattelu on tutkijalle uusien kysymysten lähde. Haastattelukysymysten lisäksi tarvitaan siis analyysiä ja analyttisiä kysymyksiä, jotka tarkentavat aineiston sisältöä vastaamaan ja vuoropuhelmaan tutkimusongelman kanssa. Analyysin tarkoitus on saada aineistoista irti jotain, mitä ei ole läsnä vastauksissa sellaisinaan. Aineistoa ei voi jättää yksin puhumaan puolestaan. (Nikander & Hyvärinen, 2010, 9; 13; 19.) Tutkimukseni tavoitteena ei ole muodostaa kokonaisvaltaista käsitystä haastateltavien identiteetistä, vaan pikemminkin kuvata, miten taideperustaiselle ympäristökasvatukselle ominaiset ja sitä edellyttävät prosessit sekä siihen liittyvät esteettiset kokemukset ilmenevät haastateltavien kertomuksissa ja taidekasvatusopettajan ammatillisessa identiteetissä. Pysin kuvaamaan ja tulkitsemaan taideperustaista ympäristökasvatusta ja sen merkityksiä heidän kertomansa mukaan. Koska tutkimukseni on kerronnallinen ja aineistonkeruun muotona on kertomushaastattelu, ovat kertomukset suullisesti tuotettuja.

Spector-Merselin (2010) mukaan kertomusten tulkinta perustuu kahteen periaatteeseen. Ensinnäkin, kertomus on tutkittava objekti, eikä minkäänlainen portti oikeaan totuuteen. Tutkijalla

ei ole siis pääsyä oikeaan totuuteen, vaan kertojan tulkintaan, eli mimesikseen, asiasta (Riessman, 2008, 22). Toiseksi, kerronnallinen analyysi perustuu holistiseen lähestymistapaan, jota puolestaan määrittelee neljä tekijää. 1) Kertomusta tulisi tulkita monitieteellisen linssin läpi yhteen näkökulmaan keskittymisen sijaan, 2) kertomusta tulkitaan yhtenä yksikkönä kategorioihin jakamisen sijaan, 3) analyysissä on tärkeää sekä muodon että sisällön huomioonottaminen ja niiden pohtimisen yhdistäminen sekä 4) kertomuksen kontekstin huomioiminen analyysissä. (Spector-Mersel, 2010, 214.) Myöskään Riessmanin mukaan kerronnallisessa analyysissä ei ole temaattisia kategorioita vaan yksikköinä on vain kertomukseen perustuva analyysi (Riessman, 2008, 12).

Hyvärinen (2006) on jaotellut kerronnallisen analyysin keinoja. Hän jäsentää vaihtoehdot neljään eri tapaan, jotka ovat 1) temaattinen luenta tai sisällön analyysi, 2) luokittelu kokonaishahmon perusteella, 3) kertomuksen kulun yksityiskohtien analyysi ja 4) vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi. On hyvin yleistä, että tutkijat yhdistelevät eri malleja. (Hyvärinen, 2006, 17.) Nämä edellä mainitut lähtökohdat tiedostaen, päädyin kuitenkin aloittelevana tutkijana osittain mukailemaan Kaasilaa (2008), joka yhdisti tutkimuksessaan narratiivien (kertomusten) ja narratiivisen (kerronnallisen) analyysin. Olen jäsentänyt analyysin tässä tutkimuksessa perustuen Lieblichin (1998) jaotteluun, holistiseen ja kategoriseen analyysiin. Holistinen analyysi keskittyy kertomuksen kokonaiseen sisältöön ja kertomuksen osat tulkitaan kontekstissa koko kertomukseen. Tätä tapaa on käytetty usein esimerkiksi elämäkertatutkimuksessa. Kategorinen lähestymistapa puolestaan keskittyy johonkin ihmisryhmälle yhteiseen tutkittavaan ilmiöön, jossa kertomus jaetaan osiin, kategorioihin, ja nuo kategoriat yhdistyvät yhdeksi kertomukseksi. (Kaasila, 2008, 7.) Tutkimuksiin tutustuessa sain käytännössä todeta, että kerronnalliseen analyysiin jokainen tutkija valitsee työkalut itse tutkimusongelmaansa perustuen. Vaikka omassa lähestymistavassani painottuu enemmän temaattinen ja laajaan tarinaan painottuva analyysi (ks. Squire, 2008, 41–42; Andrews ym., 2008, 7), halusin sisällyttää analyysiin myös yksityiskohtaisemman vaiheen, odotusanalyysin. Tätä analyysitapaa käytän holistisessa analyysissä kertomuksen käännekohtien tunnistamisessa, Hyväristä (1994; 2006; 2010) mukaillen.

Pohdin eri analyysivaihtoehtoja pitkään ja päädyin lopulta ratkaisuun, jossa eri analyysin tavat täydentävät toisiaan. Analyysissä käyttämäni työkalut painottuvat enemmän sisältöön, kuin muotoon. Litteroinnissa olen kuitenkin merkinnyt äänen painot, eleet, tauot, naurahdukset ja muut merkitsevät ilmaisuun liittyvät seikat. Huomion nämä analyysiä tehdessä. Usein kyseiset kohdat toistuivat odotusanalyysissä odotuksen osoittimien yhteydessä. Kuten Tenhu (2019) mainitsee jo litterointivaiheessa huomatuun aineiston rikkauden ja samalla mahdottomuuden

kaikkien nousevien teemojen tarkasteluun (Tenhu, 2019, 114), myös omassa tutkimuksessani totesin saman. Haastattelut olivat sisällöltään rikkaita sekä monipuolisia ja epäilemättä arvokasta kerrottavaa jää analysoimatta, mutta olen keskittynyt analyysissäni kuitenkin tutkimuskysymyksen ja teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisimpiin ja puhuttelevimpiin sisältöihin.

Polkinghorne (1995) erottaa kaksi tapaa käsitellä kerronnallista eli narratiivista aineistoa; *narratiivien analyysi*, jossa tuloksena on kategorioita ja taksonomia sekä *narratiivinen analyysi*, jossa tapahtumia ei eroteta kertomuksessa toisistaan vaan ne kerätään yhteen juonen muodossa. Tässä tutkimuksessa käytän pääosin käsitteitä kerronnallinen tutkimus, mutta analyysin yhteydessä käytän termejä narratiivinen ja narratiivien analyysi. Jako tapojen analyysitapojen välille perustuu Brunerin (1985, 11) kahtiajakoon ihmisen kognitiosta tai rationaalisuudesta. Narratiivien analyysi perustuu paradigmaattiseen ajatteluun ja narratiivinen analyysi puolestaan narratiiviseen ajatteluun. Keskeinen ero tavoille on, että narratiivien analyysissä tarina jaetaan elementteihin ja teemoihin, kun taas narratiivisessa analyysissä teemat ja elementit yhdistetään juonentamisen avulla yhdeksi kertomukseksi. Narratiivien analyysissä etsitään yhteisiä teemoja ja niiden välisiä suhteita. Sen vahvuus on tuottaa yleinen näkemys aineistosta. (Polkinghorne, 1995, 5; 12–15.) Narratiivisessa analyysissä tutkija kokoaa elementit ja teemat yhteen juoneksi, joka yhdistää ja antaa merkityksen tapahtumille. Tehtävänä on kertomuksessa esittää eri tapahtumien yhteys ja suhde toisiinsa. Prosessissa tehdään aineistosta synteesi, joka on retrospektiivinen kuvaus tapahtumien ennen-jälkeen jatkuvuudesta. Analyysin tehtävä on kertoa, miten ja miksi tietynlainen ratkaisu kertomuksessa on. (Polkinghorne, 1995, 15–19.) Polkinghornen juonentamiseen kuuluu useita vaiheita, joita olen tutkimukseni analyysivaiheessa soveltanut löyhästi, kuten myös Kaasila (2008) omassa tutkimuksessaan.

Polkinghornen mukaan kerronnallinen konfigurointi kerää tapahtumat yhteen ajalliseen kokonaisuuteen. Teemallinen ajatus on juoni ja prosessi on juonentaminen. (Polkinghorne, 1995, 5.) Polkinghornen mukaan ajallinen konfigurointi ei kosketa pelkästään mennyttä ja nykyhetkeä vaan myös tulevaa. Odotettu tapahtuma ei välttämättä toteudu ja näin ollen odotukset eivät täyty, joka johtaa menneisyyden uudelleen konfigurointiin. Toimintamme ja tapahtumat elämässä ovat ajallisesti rakentuneita ja merkitykset paljastuvat, kun episodit päättyvät. Elämämme koostuu näistä episodeista tai eletyistä kokemuksista. Polkinghornen käsitteet holistisesta tavasta käsittävät Ricoeurin (1984) tapaan juonentamisen ja ajan käsitteen, jota myös Polkinghorne käsittelee fenomenologian kautta. Juonentaminen on Polkinghornen mukaan pro-

sessi, joka kokoaa ajalliset elementit yhteen kohti lopetusta tai päätöstä kertomuksessa. Juonen-tamisessa on kyse tapahtumien nivoutumisesta yhteen ja ne tuovat oman tarkoituksensa yhte-näiseen kertomukseen. Juonen kautta ihmiset osaavat kuvailla elämän tapahtumien ja omien valintojen suhdetta. Kerronnallisuudessa kausaliteetti saadaan tietoon vain retrospektiivisesti, kun episodi päättyy. Jokin tapahtuma ei ole saattanut tapahtuman aikana tuntua tärkeältä, mutta juonen kautta asettautuu myöhemmin tärkeäksi. (Polkinghorne, 1995, 7–8; 140–141.)

Ydinepisodien tunnistamisen työkaluna käytän odotusanalyysiä. Odotusanalyysi on suullisesti tuotetun aineiston yksityiskohtien analyysin väline. Odotusanalyysistä Suomessa on kirjoittanut Hyvärinen (1994; 2006; 2010), joka perustaa odotusanalyysin Deborah Tannenin otuksen osoittimiin vuonna 1993 julkaistussa kirjassa *Framing in discourse*. Lisäksi Hyvärinen perustaa odotusanalyysin Norman K. Denzin epifanian käsitteeseen, jota Denzin käsittelee vuoden 1989 teoksessaan *Interpretive biography*. Suomessa odotusanalyysiä on käyttänyt identiteetin tutkimuksessa esimerkiksi Löyttyniemi (2004) ja Tenhu (2019). Hyvärinen (1994; 2010) on lyhentänyt Tannenin alkuperäistä odotusten osoittimien luetteloa. Kielelliset ilmaukset, jotka viittavat odotuksiin, ovat poisjättö, toisto, korjaus, takauma, varaukset, kiellot, kontrastoivat sidesanat, modaaliverbit sekä arvioiva kieli. Denzinin tuoma epifanian käsite puolestaan ilme-nee elämänkerrallisten tarinoiden käsittelyssä ja sitä puretaan hermeneuttisesti ydinepisodien ja avainkohtien kautta. Nämä ovat kertojan kokemia käännöksiä tarinassa, eli tihentymiskohtia. Hyvärisen odotusanalyysin luentatapa perustuu kahteen olettamukseen. Ydinepisodeja luon-nehtii ensinnäkin *odotustiheys* ja toiseksi, *odostusrakenteen muutos*. Koska kirjoitetuissa tari-noissa kirjoittaja voi poistaa ylimääräisen ”jahkailun”, on odotuksen osoittimien runsaus omi-naista nimenomaan haastatteluaineistolle. (Hyvärinen, 1994, 52–64; 2006, 19–20; 2010, 112–113.) Löytösen (2004) lähtökohtana oli ajatus, että haastateltava kertoo identiteetistä keskeisesti odotusten kautta. Ne sisältyvät yleensä epäsuoriin arvioihin tapahtumista ja nämä kohdat ovat tihentymiä kertomuksissa. Tihentymistä, eli ydinepisodeista, haetaan selkeyttä ja dialogia mo-niäänisyyden seasta ja tulkinta identiteettiin mahdollisesti vaikuttavista prosesseista jää tutkijan tehtäväksi. (Löytönen, 2004, 29–30.)

Odotusten rakenne on perustavanlaatuista kertomuksien seuraamisessa ja se jäsentää kertomista ja toimintaa monin tavoin. Myös haastattelutilanteessa odotuksia on monenlaisia. Ensinnäkin, haastateltava pohtii odotuksia ja pyrkii kertomaan suhteessa haastattelijan odotuksiin, eli pe-rustuen tutkimuskysymykseen tai siihen perustuviin kysymyksiin. Toiseksi, kertoessaan haas-tateltava ikään kuin kommentoi odotettua. Aineistolta voi kysyä, mihin odotukseen kertoja tällä

ilmaisullaan vastaa. Lukija puolestaan suhteuttaa kertomuksen ennakko-odotuksiin tarinan etenemisestä ja kertoja pohtii odotuksia kertoessaan. Odotusanalyysi perustuu osaksi myös haastatteluhetken vuorovaikutukseen. Vaikka odotusanalyysiä ei ole tehokas tapa luokitella suuria aineistoja, mutta sitä voi käyttää myös sosiaalisen äänen kirjon löytämiseen tarinoissa. Odotusanalyysi on myös avoin ja jokainen tutkija voi suhteuttaa paketin joustavasti omaan tutkimukseen. (Hyvärinen, 2006, 19–22; 2010, 111.)

Haastattelujen litteroinnin suoritin aina haastattelun teon jälkeisinä päivinä. Aloitin aineistojen analyysin lukemalla litteroidun aineiston läpi kaksi kertaa, joista yhdellä kerralla kuuntelin haastattelua samaan aikaan ja lisäsin vielä joitakin huomioita äänitteeltä tekstiin. Hännisen (2015) mukaan kerronnallinen aineisto kannattaa aloittaa avoimella lukemisella, ilman mitään työkaluja (Hänninen, 2015, 174). Viimeisellä lukukerralla aloitin vapaamuotoisen temaattisen luennan (ks. Hyvärinen, 2006; Tenhu 2019), jossa lukemisen lomassa teemoittelin aineistoa muistiinpanojen ja muistilappujen avulla. Tämä temaattinen luenta on pohjana myöhemmin tehtävälle narratiivien analyysille, jossa etsin keskeisiä teemoja tai kategorioita ja niiden välisiä suhteita. Tämän jälkeen tein ensimmäisen version odotusanalyysistä. Hyvärisen (2010) listaa apuna käyttäen, merkitsin eri värein tekstiin kohdat, joissa odotuksen osoittimia oli. Sen jälkeen lisäsin niitä muistiinpanoihin eri teemojen kanssa. Analyysin aikana pidin myös jatkuvasti muistivihkoa itselleni auki ja kirjoitin ylös kokemuksellisesti rikkaimpia kohtia kertomuksista, jotka voisivat olla kertomuksen ydinepisodeja. Tämän jälkeen aloitin juonentamisen. Tein ensin muistiinpanot, joiden perusteella juonensin haastattelut kronologiseen järjestykseen, jokaisen haastattelun erikseen. Juonentamisen jälkeen tarkistin vielä alkuperäiseen haastatteluun nähden kertomuksen oikeellisuuden. Kopion tekstitiedostosta kronologiseen järjestykseen tapahtumat ja jätin loppuun ajatukset ja haastateltavien pohdinnat ikään kuin loppuratkaisuksi tai lopetukseksi kertomukselle. Tämän jälkeen palasin vielä muistiinpanoihin ensimmäisestä odotusanalyysistä ja siirryin uudelleen tekemään odotusanalyysiä. Odotusanalyysi paljasti minulle paikat kertomuksessa, mistä etsiä muutosta tai ns. ydinepisodeja. Ydinepisodit osoittautuivat tärkeiksi käännekohdiksi identiteetistä kertomisen näkökulmasta ja niiden avulla tunnistin myös kertomuksen lopetukseen tärkeät asiat. Lopuksi palasin vielä ensimmäiseen vaiheeseen, eli temaattiseen luentaan, ja uudelleen analysoin ja päivitin kategoriat ja teemat kertomuksista.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia kaksijaksoisesti. Narratiivisen analyysin keinoin vastaan tutkimuskysymykseeni ”Miten opettajat kertovat taideperustaisen ympäristökasvatuksen kokemuksista opettajuudessa ja identiteetissä?”. Esittelen kaikkien kolmen opettajan kertomukset ja kertomusten lopussa on tiivistys. Jokaisessa tarinassa painottui tietynlainen keskeinen teema opettajan kokemuksissa koskien identiteettiä ja olen nostanut sen esille kertomuksia käsitellessä. Ropon (2015b) mukaan identiteettiä ei voi tutkia, mutta kertomusten kautta avautuu mahdollisuus tutkia, miten identiteetti ilmenee yksilön elämässä (Ropo, 2015b, 36–37). Tämän jälkeen vastaan narratiivien analyysin keinoin toiseen tutkimuskysymykseeni ”Mitä taidekasvatuksen opettajat kertovat taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta?”. Tässä olen teemoitellut aineistoa ja olen valinnut aineistoon ja viitekehykseen perustuen keskeisiä teemoja ilmiöstä.

### 4.1 Jussin kertomus - Kokemusten viitoittamaa pedagogiikkaa

Jussi on syntynyt pienessä kylässä, jossa luonto muodosti merkittävän ympäristön. Hän muistaa taiteeseen liittyviä kokemuksia jo kouluvuosilta. Muutaman alueella tunnetun, omaleimaisen taiteilijan työ oli kansallisesti tunnettua jo noihin aikoihin ja eräs paikallinen taiteilija myös löysi Jussin työt koulun oppilastöiden näyttelystä. Tämä johti siihen, että Jussille taiteeseen tuli merkitys ja hän ymmärsi taiteen alan olevan yksi mahdollisuus kouluttautumiselle. Jo kouluvuosina ja nuoruudessa ympäristö, maisema, vanhat paikat ja perinteiset elinkeinot kiinnostivat häntä, sillä hän on itse kasvanut niiden parissa. Myöhemmin nuoruudessa Jussi havahtui ajattelemaan tuttua kotiympäristöään ja lisääntyvää luonnon muokkaamista ihmisen tarpeisiin.

”Se mitä me sanoimme siinä kotikylässä metsäksi, niin sehän ulottu tavallaan takapihalla, toiminnan piirinä sinne 100-150 kilometrin päähän. Mielikuva oli ollut kokoa ajan siitä se, että se on se meidän metsä, meidän kalavedet, — —, ne ovat ne meidän paikat. Ja sit sinne ilmestyi hakkuuaukeat. Ne alkoivat muuttaa sitä luontoa radikaalisti ja tunnetut alueet, joihin liittyi tiettyjä asioita, jotka olivat sitten vaikkapa omia muistoja tai tämmösiä sukupolven mittasia muistoja, niin ne olivat yhtäkkiä poissa.”

Ranniston (2015) mukaan kollektiiviset kokemukset liittyen kulttuuriin ja luontoon luovat paikalle tietynlaisen hengen ja määrittelevät sitä, miten ne koetaan ja mitkä ominaisuudet paikassa ovat yhteisöllisesti merkittäviä (Rannisto, 2015, 114). Jussi muistaa myös ihailleensa kuvaa erämaasta veljensä maantiedon kirjasta.

”(Se oli) suomalainen erämaakuva ja siinä oli ne kaikki ne saksalaisen maalaustaide romantiikan perinteen, Pekka Halosen, Gallen-Kallelan perinteen tekijät ja se kirjan kuva on jotenki aina jäänyt semmoiseksi asiaksi, että mie olen aina siihen palannut, joku siinä kuvassa oli semmonen asia, että mie näin jälkeinpäin huomasin ajatelleena, että sillä kuvalla oli minulle semmonen merkitys. Jotenki mie niinku kuvittelin, että siihen kuvaan voi mennä ja sitä kautta kokea asioita. Se on varmaan minun merkittävin kuva tälle uralle.”

Tässä Jussin kokemuksessa on hämmästyttävä yhteys Berleantin estetiikan osallistuvaan havainnointiin. Myös Berleant kuvailee, että kokeakseen taideteoksenteoksen, on ihmisen kyettävä menemään sisään maalauksen maisemaan, ei vain katseltava sitä (Berleant, 1992, 69). Jussin esteettisellä kokemuksella on, kuten Berleantkin mainitsee, myös kulttuurinen tausta. Esteetiikka ei ole pelkästään läsnä Jussin kotiympäristössä, vaan hänelle nimenomaan koskemattomampi luonto pohjoisessa on esteettinen. Kiinnostus ympäristöön ja luontoon oli jo syttynyt, kun Jussi lähti opiskelemaan, mutta koulutuksen taidekäsitys oli erilainen.

”Taide oli tämmönen suurkaupungeista säteilevä, modernistinen, universaalinen ajatus ja kun meikäläinen oli kiinnostunut pohjoisesta ja maisemasta, niin sitähan oli tietenkin täys diletantti siinä taidemaailmassa.”

Taidekoulutuksessa ei siis vielä tuohon aikaan erityisen suurena painotuksena ollut ympäristöön liittyviä näkökulmia, mutta kansalaisaktiivisuus ja ympäristöliikkeet syntyivät noihin aikoihin. Myös Jussi oli mukana eräässä ympäristöliikkeessä, joka lopulta innosti hänet myös tarttumaan toisenlaisen taiteen tekemiseen. Jussin kotikylän joki oli valjastamisen uhan alla ja sillä oli häneen suuri merkitys. Taustalla on niin ympäristön kuin kulttuurin konteksti, missä Jussi on kasvanut. Aistien lisäksi esteettinen kokemus perustuu myös psykologiseen ja kulttuuriseen taustaan, sillä niiden kautta ihminen merkityksellistää kokemuksensa. Esimerkiksi kokemukset ja esteettisyys eri luonnonilmiöistä ovat eri kulttuuritaustaa vasten erilaiset. (Berleant, 1992, 18–19.)

”Se xxjoen valjastaminen oli se asia, joka laukaisi sen, että nyt tälle asialle pitää tehdä jotain. Sillä joella oli valtavan paljon isompi merkitys kuin se luonnontieteellinen asia, se oli se koko kulttuurin kylä, se oli ehdottomasti jokikylä, se oli se maailma, se oli sen kylän pääkatu.– – Se (huoli ympäristöstä) ei ole minulla koskaan ollut sellainen, että siihen liittyisi nyt yksinomaan vain se luonto, koska se metsä...se erämaa ei koskaan ollut vain se luonto, vaan se oli se kulttuuri mistä elettiin. Eli juuri tämä kysymys, tämä ekososaalisuus...se on se avainkäsite...kulttuuri, mihin kasvoi. Ja jossa oli voimakas se arvostus ja jossa oli voimakas pelko sitä muutosta vastaan, jota niitten luonnonresursien tämmönen aluetta kunnioittamaton hyödyntäminen sitten johti. Ja se ei ole mihinkään hävinnyt, se on vaan muuttunut pikkusen globaalimmaksi.”

Vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys ovat perusarvoja ekososiaalisessa sivistyksessä ja ne perustuvat luonnosta riippuvaisuuteen (Salonen & Brady, 2015, 8). Ympäristöön liittyvien kokemusten lisäksi, taidekoulutuksen jälkeen Jussi mainitsee kokeneensa myös kaksi taidekokemusta, jotka saivat aikaan muutoksen hänessä. Ensimmäinen oli taiteilijakollektiivin näyttely, joka käytti taidekoulutuksesta poikkeavia materiaaleja. Toinen Jussiin vaikuttanut näyttely oli erään kulttuurin estetiikkaa käsittelevä, taiteenaloja yhdistävä näyttely, jossa Jussi huomasi myös erilaisen käsityksen taiteesta.

”Ja yhdessä tämä xxx ja xxx näyttely vaikutti minuun sellaisen herätteen, että mä ymmärsin sellaisen, että mä olen saanut erittäin ainutlaatuisen koulutuksen, minut on opetettu kalastajaksi ja metsästäjäksi...marjanpoimijaksi, luonnonseuraajaksi. Kaikki se taidekasvatus, öljyvärit ja akvarellit ja metalligrafiikat, niin ne on todella pientä tämmöstä pintakuorta siitä, mitä minä osaan. Eli käytännössä minun taitoni pitäisi nousta esille nimenomaan siitä luontosuhteesta ja sen kanssa vuorovaikutuksessa elämisestä. Ja mä rupesin työstämään sitä semmoista taiteen tekemistä.”

Taiteelliset työt ovat tarjonneet esteettisen kokemuksen Jussille. Berleantin mukaan taideteoksen maailma on usein kulttuuriltaan erilainen kuin omamme, ja se kutsuu opiskelemaan teoksen kulttuurista ulottuvuutta (Berleant, 1991, 20). Tässä tapauksessa esteettinen kokemus taiteessa on vienyt pohdinnan ulottuvuuden myös omaan identiteettiin ja tätä kautta myös viitoittaneet Jussin omaa työskentelyä taiteilijana ja omaa pedagogiikkaa. Køppen (2013) mukaan havainnot taideteoksesta ja taiteeseen liittyvät prosessit voivat olla yhteydessä reflektioon ihmisen elämän historiasta ja suhteesta maailmaan, toisin sanoen identiteetistä (Køppe, 2013, 109). Jussi muutti toiselle paikkakunnalle tekemään viimeisen vaiheen opinnoistaan ja pohti oman taiteen tekemistä ja etenkin välineitä, millä hän tekee taidetta. Välineistö, kuten harava, moottorisaha, viikate ja puu, nousee Jussin taustasta ja osaamisesta. Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa yksi piirre on sen poikkitieteellisyys. Poikkitieteellisessä yhteisössä löytyi näkökulmaa Jussin taustalle ja osaamiselle, mikä myös vaikutti hänen identiteettiin opettaja-taiteilijana.

”Yhtäkkiä se asia, mitä tunsin ja tiesin ja osasin pohjoisesta, niin yhtäkkiä sillä olikin mielenkiintoa. Kulttuurimaantiede, luonnontieteiden opiskelijat ja opettajat ruvettiin tapaamaan siinä työpäivän jälkeen, silloin ihmiset eivät hukkuneet someen, siellä pysähdyttiin vielä neljän jälkeen xxx baarissa kotimatkaoluelle ja siinä syntyi semmoinen ihan uus verkosto keskustelulle ympäristöasioista. Eli mä tapasin ihmisiä, jotka oli kiinnostuneet siitä, siitä maailmasta. Ja niin siihen taiteen tekemiseen alkoi tulla aivan uusia ulottuvuuksia ja sen jälkeen, se oli minulla myös se, taiteilijaura alkoi siitä ympäristötaiteen parissa. Niinku tämmösistä ympäristöprosesseihin liittyvistä taideteoksista.”



Tämä ajanjakso on Jussille ollut merkittävää, sillä hän kertoo silloin kokeilleensa uudenlaista pedagogiikka ja uusia lähestymistapoja taiteen opettamiseen. Hän pohtii ympäristön merkityksellisyyttä omalle urapolulleen.

”Ilman sitä polkua, mä en ois opettaja. Mulla ei ois ollu mitään motivaatiota olla kuvis-opettaja kuvisluokassa. En mie olis opettaja, se ei olis minua motivoinu. Mä olisin varmasti valinnut sen polun, että mie kattosin itteni keskustelemassa näistä asioista taiteen kautta. Ja työskentelemässä tämmösillä ehkä hyvinkin pedagogisilla toimintatavoilla. – – Mulle syntyy siinä nimenomaan se motivaatio, tehdä sitä xxxtyötä ja sitä opettajuutta. Mulla ei ole mitään vastaan opettajuutta, opettajuus on, nimenomaan mä olen sen aina nähnyt ammatina, johon opitaan, joka on erittäin vaativa ammatti ja vaatii pitkän oppimisen ja prosessin, mutta se motivaatio mulla löyty siihen ehdottomasti siitä, että mulla oli sen tyypinen missio, kiinnostus, siihen ympäristöön.”

Tämän Jussi muutti toiselle paikkakunnalle muutamien vuosien jälkeen ja kertoo yliopistotyön avanneen ovia taiteen ja ympäristökasvatuksen pariin aivan uudella tavalla. Hän järjesti seminaarin aiheeseen liittyen ja samoihin aikoihin myös ensimmäisen projektin. Hän mainitsee, että ympärillä oli monia ihmisiä, eri tieteenaloilta ja verkostoista, jotka olivat kiinnostuneita ympäristöstä. Hän kertoo useista projekteista, joita hänen urallaan on ollut. Hän on myös tehnyt perustavanlaatuisia kehitystyötä taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja siihen liittyvien, eri painotuksilla ja eri termeillä olevien töiden ja projektien muodossa. Jussi kertoo ajatuksistaan tutkimuksen tekemisestä, jossa painottuu taideperustaisuus. Hän viittaa sillä myös opettajana kehittymiseen.

”Opettajana sää kehityt sillä tavalla, että sää viet sen asian sinne toimintaan. Eli nyt niitä toimintoja, mitä me ajatellaan, että se kestävä kehitys on, niin se tutkimus on kiinnitetty sinne elämään. Eli otatte niitä tutkimuksia kehittämistutkimuksina kouluissa, osa jossakin muissa yhteisöissä, – – eli me olemme pyrkineet siihen, että me emme käsittele tätä asiaa niinkun vain teoriassa, vaan et se kokoa ajan pyritään kehittämään tunnistettuihin ongelmiin vastauksia, vaikka ne ois kuinka pieniä. Mut se, että se pienikin ratkaisu on parempi kuin tieto, jota ei käytetä. Se on tämmönen ideologia siinä ollut.”

Jussin ideologia tutkimuksen tekemisestä vastaa hyvin taideperustaisen tutkimuksen ydinajattusta taiteesta tietämisen tapana ja taiteellista lähestymistapaa ongelmiin. Tutkimuksissa näytetään myös taideopetukselle ominainen avoin tila.

”se ei ole projekti orientoitunut asia, siinä ei ole välttämättä aluksi edes selkeää sekään, mihin ongelmaan haetaan ratkaisua. Eli se ei ala selkeällä tutkimuskysymyksellä tai tehtävällä vaan se muotoutuu siinä tilanteessa. Itse mie näen sen, että, otan taas esimerkin noista teoksista, niin mie teen noita ympäristöteoksia monesti sellaisella tilanteella, että mie olen avoin sille tilanteelle. Minun teos on valmis, ku joku pakottaa minut jättämään

tuon paikan, mutta mie en tiä teenkö mie sitä viikon vai kaks tuntia. Koska mä en tiedä mitä siinä ympäristössä tapahtuu, mie en tiedä mikä on säätila. Se on semmonen samanlainen, ku jos sie lähet kalastamaan ja panet siikaverkot veteen ja sinä otat ne pois, jos tulee myrsky.”

Jussin taiteelle esteettisyys syntyy luonnossa ja merkitys osittain muodostuu muualta, eli kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista, kuten myös Berleant toteaa ympäristöestetiikassaan. Ympäristötaide perustuu osaltaan sen sitoumuksesta paikkaan ja tuo paikan estetiikka on yhtä lailla taiteen kuin ympäristönkin estetiikkaa. Taidetta ja ympäristöä vie yhteen ihmisen suhde ja reaktio niihin. Molemmat voidaan kokea havainnollisesti, arvostaa esteettisesti ja ne toimivat vastavuoroisesti sitoen kokijan paikkaan ja tilanteeseen. (Berleant, 1992, 172.)

”Mulle se luonnossa oleminen on juuri tuota hetken seuraamista koko ajan. Ja se, että kun olet tehnyt tuon veistoksen tuonne xxx ja sen jälkeen meneekin sumu pilveen ja ootat pari päivää, että saat valokuvan ja toivot, että se veistos on vielä siellä. Se on juuri sitä luonnon armoilla olemista, sitä hetken seuraamista ja liikkumista ja sehän on se motivaatio, mikä vie itte sinne maisemaan sillä tavalla. Ja se merkityskin syntyy siitä luonnon estetiikasta, osittain. Mutta, sitten, esimerkiksi nuo teokset niinkun liittyvät erittäin voimakkaasti tämmösiin ympäristökysymyksiin. Merkitys syntyy muualta, vaikka se esteettinen merkitys on valtava ja iso. Ja se oma kokemus siellä luonnossa. Että kyllähän mää oikeasti voisin aina sanoa, että en mää noita töitä muuten tee, kun kyllä mää teen ne edelleen semmosena metsästäjä ja kalastajan kattelulla tuohon ympäristöön. Et mitä on ne mahdollisuudet ja merkitykset, jotka sieltä ympäristöstä syntyvät.”

Chi-Yingin ja Po-Chingin (2018) tutkimuksessa todettiin taiteellisen taustan omaavien kykenemään havainnoimaan ympäristöstään esteettisiä kokemuksia enemmän, esteettinen herkyys kehittyi siis myös taiteen kokemisen kautta (Chi-Ying & Po-Ching, 2018, 13.) Tieto ja ymmärrys luonnosta auttavat myös arvottamaan luontoa esteettisesti (Rannisto, 2015, 118) ja Berleant liittää arvot esteettiseen kokemukseen ja arvoja voidaan myös tarkastella esteettisen kokemuksen kautta (Berleant, 2010, 15–16). Ympäristötaiteella on siten esteettinen, mutta myös eettinen ulottuvuus. Samanlainen lähtökohta ilmenee myös esimerkiksi Cantellin & Koskisen (2004) ympäristökasvatuksen mallissa sekä Tolppasen ja kumppaneiden (2017) polkupyörämallissa, joissa havainnot ja tieto yhdistyvät toimijuuteen ja osallisuuteen sekä pohdintaan ympäristöstä. Jussi muistelee myös esteettisiä kokemuksia luonnosta. Hän kuvailee noiden kokemusten sitoutuvan tiettyihin paikkoihin ja niissä näyttäytyy esteettisessä kokemuksessa tärkeä sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Noiden kokemusten sanallistaminen on kuitenkin haastavaa.

”Ja ei ole monta päivää sitten, kun illalla rupesin mietiskelemään tiettyjä kuvia, jotka muistaa kuvina. Mie muistan useita maisemallisia tilanteita, ikäänkuin pysähdytettyinä

valokuvina, jossa olen kokenut jotenkin semmosen niinku...hyvin merkittävän esteettisen elämyksen, joka on tavallaan merkityksellistynyt sitten niitten minun metsästys-, kalastus- tai hillanpoimintareissujen kautta. – Mä pystyn paljon palauttamaan itselle mieleen esteettisiä luontokokemuksia, jotka ovat jotenkin jääneet semmosena mieleen. – ehkä mie joskus vielä eläkepäivänä maalaan. En mie osaa niitä oikein kertoa, ne on just semmosia asioita, jotka eivät ole välttämättä helposti sanallistettavia.”

Iaredin ja kumppaneiden (2016) mukaan ihmisen maailmassa oleminen sisältää aina esireflektiivisen tason maailmasta ja itsestä, joka on varhaisempi kuin puhuttu kieli, on herkkä ja kuvastaa suhdettamme maailmaan. Heidän mukaansa luonnossa tapahtuva esteettinen kokemus on syvässä yhteydessä ympäristöön liittyviin arvoihin. (Iared ym., 2016, 194; 197.) Kokemuksellinen merkitys sisältää Berleantin mukaan tunnesävyjä, kehon asentoja, muistisääntöjä, assosiaatioita ja intiimejä asioita, joita ei voi sanallistaa, muutoin kuin ehkä taiteen keinoin (Berleant, 2010, 15–16.)

Jussilla on useita kohtaamisia urapolullaan poikkitieteellisistä projekteista. Hän kuvailee ihmisillä olevan erilaisia identiteettejä. Hänelle toimiminen taiteilijana, opettajana ja tutkijana uudessa yhteisössä tai ympäristössä perustuu hänen taustaansa ja osaamiseensa. Jussi kertoo keskustelun lähtevän liikkeelle usein metsästykseseen tai kalastukseen liittyvistä asioista. Vaikka lähtökohdat eivät ole kulttuurisesti olleet samat, Jussi kertoo niiden olevan kuitenkin tuttuja, samankaltaisia omiin lähtökohtiinsa verrattuna. Oma tausta ja sopeutuminen monitieteelliseen ja muiden kulttuurien tilanteeseen liittyy myös taiteen tekemiseen.

Et sillä minun toimintatavalla on pystynyt nostamaan asioita esille ja siihen liittyy yksi iso piirre, ja se on tämmönen, mitä me kutsumme – dialogiseksi tilaksi...että jos sinä teet taidetta yhteisön kanssa, tämmöstä osallistavaa taidetta, tai jos sinä teet sellaista prosessia, jossa syntyy oppiminen, niin se on vuorovaikutuksellinen tila. Se pedagoginen kyky luoda se tila, jossa ihmiset luottavat, arvostavat toisiaan, jotta se keskustelu syntyy. Se on se pointti. Ja miten se minä olen sitä synnyttänyt, niin se on juuri se kysymys, etten minä tee sitä taidetta öljyväreillä, enkä millään teknisillä asioilla, vaan mää teen sitä taidetta niillä välineillä, joita ne yhteisön jäsenet osaavat.. – se on se taiteen muoto millä ollaan siinä, mistä se tulee se taideperustaisuus..”

Johnsonin (2013) mukaan merkitys kokemuksessa ulottuu jatkuvaan kehollistumiseen ympäristössä, joka on yhtä aikaa fyysinen, ihmistenvälinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Tämä merkityksellisyys on monin tavoin sanoinkuvailematonta, joten merkityksellisyyden ymmärtämisen vuoksi tulisi kiinnittää huomiota taiteen prosesseihin, jotka soveltavat tapoja olla maailmassa. (Johnson, 2013, 22.) Esteettinen kokemus Fjunchin mukaan (2013) ylittää kaiken arkipäiväisen. Se on tunteellinen, nautinnollinen laatu, jota on vaikeaa sanoittaa. Taiteen tuottama

esteettinen kokemus yhdistää jotain tuttua, mutta myös uutta ja tuntematonta. (Fjunch, 2013, 194.)

Jussi kertoo tekevänsä taidetta tutkijana erilaisissa projekteissa. Tämä on hänen lähtökohtansa kehittää omaa pedagogikkaa ja yliopistotyön ohella Jussi on jatkuvasti tehnyt omaa taiteellista työtään. Hän kuvailee sen olevan testauslaboratorio, jossa hän miettii taiteellisen työn sovelluksia ympäristöjen ja yhteisöjen ongelmiin, miten sen voi soveltaa opetukseen ja pedagogiikkaan tai toisinaan myös elinkeinoelämään. Bowman (2011) tutki taiteilijan ja opettajan identiteetin jakaantumista, joka vaihteli täydellisen jakaantumisen ja yhteensulautumisen välillä. Kuitenkin tuo jakaantuminen, kuten identiteetti itsessään, on dynaamista ja kontekstisidonnaista. (Bowman, 2011, 310.) Jussin tarinassa tutkijuus, taiteilijuus ja opettajuus ovat paikoittain hyvin yhteen sulautuneita.

”Mie en ole varmaan minkäänlaista taidekasvatuksellista innovaatiota tehnyt ilman, että mä oisin tehnyt tai testannut sitä omana toimintana, oman ryhmän toimintana tai jonaki tämän tyyppisenä toimintana.”

Myös Lynn (2017) toteaa tutkimuksessaan taiteellisen työn olevan taidekasvatusopettajalle tärkeää pedagogiikan kehittymisen ja oman oppimisen kannalta, sillä taiteellisessa työskentelyssä he myös kehittyvät ja kasvavat itse ihmisinä. (Lynn, 2017, 167.) Jussin motivaatio taidekasvatukseen on vahvasti hänen taustassaan ja tavassaan olla maailmassa. Jussi kertoo omasta motivaatiostaan, mikä ei ole muuttunut vuosikymmenten aikana, vaikka toimintakenttä ja työtehtävät ovat muuttuneet ja laajentuneet.

”Mutta loppujen lopuksi se into mikä siinä asiassa on ja minkä sen on ylläpitänyt, niin on se henkilökohtainen syy ja suhde, joka ei ole siihen muuttunut. Se on nimenomaan ollut se pohdinta, pohdinta siitä että, mitä hyvää tai huonoa tai nykypäivään siirrettävää tai, tai ympäristöfilosofiassa pohdittavaa syntyy siitä pienen kyläyhteisön tavasta elää sen ympäristönsä kanssa tämmösillä monimuotoisilla elinkeinoilla. Eli se moninaisuus, joka on edelleen jollakin tapaa se ajatus, että uudelleen ja tarkemmin pohtien sitä tietämisen tapaa millä se ympäristö ymmärrettiin ja osattiin, niin meidän pitäisi sitä edelleen vielä kunnioittaa ja hyväksyä.”

Jussille tärkeää on kyläyhteisön tietämisen tapa, mikä hänelle on tuttua jo lapsuudesta asti. Tällaiset arvot liittyvät myös esteettiseen kokemukseen oman ihmisyytemme ja taustamme kautta ja siinä voi yhdistyä sukupolvien tieto ja myös tieteellinen tieto jotka vaikuttavat esteettiseen kokemukseen (Berleant, 1992, 23; 29).

”Niin siinä se opetus on sitä sellasta situationaalista vuorovaikutusta, jossa enemmänkin ajattelu ja se tulee ajatelluksi ryhmän tiimitoimintana, ei opettajana olemisena. Eli opettajasta tulee tietyllä tapaa sen toiminnan fasilitaattori, sen toiminnan ylläpitäjä, järjestäjä, koordinaattori, ja jossakin mielessä innostaja. Ja jos se onnistuu, niin se opetus tapahtuu. Ja jos se on mielekäs, niin kaikki oppivat. Eli se...pointti kuuluu eri päin...eli mie en ajattele itseäni opettajana, vaan mie ajattelen sen niin, että miten se oppiminen siinä tilanteessa tapahtuu. Miten mä olen pystynyt luomaan sen tilanteen, että joku oivaltaa ja oppii. Ja koska sitä oikeastaan sitä opetettavaa asiaakaan ei oikeastaan ole, vaan se mitä opitaan ja mitä opitaan, syntyy siinä tilanteessa— Mutta se ite oppiminen on prosessi.”

Taidekasvatusopettajana Jussi ajattelee olevansa opetuksen mahdollistaja. Tämä näkökulma on taidekasvatuksessa hyvin yleinen ja liittyy oppimisen avoimeen tilaan. Opettajan rooli on enemmänkin fasilitaattori, provokaattori tai suunnittelija, tällaisessa oppimisprosessissa avoimuus korostuu (Saastamoinen, 2011, 14–15; Anttila, 2011, 6; Lynn, 2017, 167). Biesta (2017) ei kuitenkaan näe fasilitaattorin olevan sitä, mitä opettajana oleminen on. Toisaalta Biestan kuvauksessa opettajuudesta korostuu oppilaan subjektina oleminen, eli että oppilas on dialogissa toiseuden kanssa. Tällä Biesta tarkoittaa pohdintaa maailmasta ympärillämme ja omaa olemistamme siinä. (Biesta, 2017, 1–3.)

Tutkijuuudessa Jussi mainitsee paikkasidonnaisuuden olevan erittäin tärkeä näkökulma. Kuitenkin ympäristöongelmat Jussin mukaan usein nähdään globaaleina ja tilanne asettaa pohtimaan uudelleen myös taideperustaista ympäristökasvatusta. Jussi pohtii myös tulevaisuutta ja sitä, että tällä hetkellä elämme jonkinlaista murrosvaihetta. Jussi on pohtinut paikkasidonnaisuutta ratkaisuna, mitä taidekasvatukseen ja ympäristökasvatukseen etsitään. Hän kertoo haastattelun lopussa myös eräästä saamastaan palkinnosta, joka on paljolti paikkasidonnaisen taidekasvatuksen ja taideperustaisen ympäristökasvatuksen työn ansiota.

”Mut siinä juhlapuheessa mie taas jouduin sanomaan että, mie olen ihan varma siitä, että tämä ei ratkase tätä ongelmaa, mutta nyt pitää katkoa näihin toisiin suuntiin. — Saatan jättää sen seuraaville sukupolville ja siirtyä itte jonneki muualle sitä mietiskelemään. Kyllä mie koen, että mulla on esimerkiksi xxxssa hyvä porukka joka vie asiaa eteenpäin ja hakee ne uudet suunnat. Ja muistelee 10 vuen kuluttua, että kyllä se (viittaa itseensä) vanhanaikaisesti ajatteli. Niin se pitääkin.”

## Koonti

Jussin kertomuksessa hänen kotiympäristönsä sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tausta ovat avainasemassa. Ympäristöstä kiinnostuminen aukaisi ympäristöhuolen myötä taiteessa polun

ympäristön ja taiteen yhdistämiselle. Hän itsekin kuvailee, että samat perinteet luonnonseurajana, kalastajana ja metsästäjänä jatkuvat hänen työssään taiteilijana edelleen. Tuo työ taiteilijana puolestaan heijastuu vahvasti hänen työhönsä opettajana sekä tutkijana ja se viitoittaa laaja-alaisesti hänen työtänsä ja toimintaansa. Jussin työ taideperustaisen ympäristökasvatuksen parissa on pioneerimaista ja hän on käsitellyt sitä laajana kontekstina työssään, liittäen siihen muun muassa paikallisuuden, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen ulottuvuuden. Jussi liittää ekososiaalisuuden käsityksen yhdeksi keskeiseksi omassa taustassaan sekä taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta ovat olleet suuressa roolissa, kun Jussin identiteetti opettajana ja taiteilijana on kehittynyt.

#### **4.2 Eliaksen kertomus – Taide ja ympäristö tienä opettajuuteen**

Elias arvioi lapsuudessaan olevan perustavanlaatuisia kokemuksia luonnosta, jotka ovat stimuloineet häntä. Hän kertoo olleensa lapsena perheensä kanssa ulkomailla pitkiä ajanjaksoja isänsä työn vuoksi. Eräässä paikassa he asuivat lähellä luontoa. Hän muistaa erityisesti yhden kokemuksen.

”Olimme puisessa mökissä metsässä lähellä xxx perheeni kanssa. – – Yöllä kuulin susien ulvontaa ulkona ja se teki niin suuren vaikutuksen minuun ja minua alkoi pelottaa tosi paljon, niin paljon että kastelin sängyn sinä yönä. Äitini tuli lohduttamaan minua ja se kokemus on kyllä jäänyt mieleen.”

Hän kertoo kokemuksen olleen todella vahva ja ylivoimainen. Esteettinen kokemus ympäristössä voi myös laajentaa havainnointia ja antaa mahdollisuuden tarkastella omaa paikkaa maailmassa, se ei myöskään aina ole positiivinen kokemus, vaan ylipäättänsä mikä tahansa merkittävä kokemus voi olla esteettinen. (Berleant, 1992, 29.) Toinen muisto, jonka hän lapsuudestaan mainitsee, on veistosten tekeminen. Hän teki omassa luonnonympäristössä veistoksia nuorena ja teki usein niitä yhdessä muiden kanssa.

”Minulle on hyvin luonnollista uppoutua tuohon tekemiseen. Voisi sanoa, että minä olen itse-oppinut taiteilija. Lukiossa, ja sitä ennen, olin paljon taidekursseilla ja työskentelin eri välineiden kanssa ja olen pitänytkin tuon kiinnostuksen elämässäni.”

Jatkuvuus ja havaintoihin uppoutumien luonnehtivat sekä taiteen että luonnon estetiikkaa. Myös ympäristötaide perustuu osaltaan sen sitoumuksesta paikkaan ja tuo paikan estetiikka on yhtä lailla taiteen kuin ympäristönkin estetiikkaa (Berleant, 1992, 172). Esteettinen kokemus voi olla loputonta uppotutumista luonnon kauneutta kohtaan tai hämmästellä taiteiden voimaa,

joka herättää meissä emootioita. Esteettinen kokemus voi olla myös jotain arkipäiväistä, joka kiinnittää jakamattoman huomiomme hetkeksi. Kaikissa näissä on esteettisen kokemuksen voima havainnoin kautta. (Berleant, 2010, 22.) Uppoutuminen tekemiseen kuvastaa ympäristö-esteettistä luonnon havainnointiin uppoutumista, jonka kehollisuus ilmenee Eliaksen taiteellisenä toimintana tehdessä veistoksia.

Elias on koulutukseltaan antropologi ja kotimaassaan hän asui lähellä metsää. Hän muutti perheensä kanssa toiseen maahan 2000-luvun alussa ja sai työn taideopettajana. Hänellä ei koulutusta taideopettajuuteen, vaan kiinnostus oli täysin oma-aloitteista. Alueella, johon Elias perheensä kanssa muutti, ei ollut ketään taidetta tai maalaamista opettavaa.

”Joten he kysyivät minulta, voisinko järjestää maalauskurssin. Se oli kurssi aikuisille, mutta sitten he kysyivät minulta, voisinko vetää kursseja myös kouluihin, johon sitten kehitin kurssin ja käytännön. – – Se (lähestymistapa) ei ole niinkään nykytaiteeseen perustuva, vaan enemmänkin romanttinen tai naturalistinen”.

Elias kertoo opettajuuden aina jollain tavoin kiinnostaneen häntä ja hänellä oli jotakin odotuksia sitä kohtaan. Hän lähestyi opettamista kehittämällä oman tapansa opettaa ja kysellen palautetta oppilailtaan ja kollegoiltaan.

”No se oli aina ala, joka minua oli kiinnostanut ja olin miettinyt, että mitä merkitsee olla opettaja. Ja yhtäkkiä tässä tilanteessa, kun asuimme xxxssä, minulla oli mahdollisuus siihen, ilman mitään virallista koulutusta tai didaktiikkaa. Se onnistui aika hyvin, ihmiset olivat kyllä innostuneita siitä, mitä minä tein.”

Opettaja-taiteilija identiteetin muodostuminen on monitasoinen prosessi, johon useat tekijät vaikuttavat, kuten esimerkiksi henkilökohtaiset ja ammatilliset pedagogiset filosofiat ja lähestymistavat. Myös koulun toimintatavoilla ja urapolun vaiheella on merkitystä taidekasvatusopettajan identiteetin muodostumiseen. (Hall, 2010, 109.) Hall (2010) totesi tutkimuksessaan, että taiteellisen työskentelyn ja opettamisen yhteydet ovat monimutkaiset, sävykkäät, vaikeasti sanoitettavissa, haasteellisesti mukautettavia eivät ole helposti mitattavia (Hall, 2010, 103).

Opettaessaan taidetta koulussa, Elias halusi alkaa viedä oppilaita ulos luontoon piirtämään ja tekemään veistoksia. Se osoittautui kuitenkin haasteelliseksi turvallisuussyistä. Hän alkoi etsiä tietoa taiteen ja ympäristön yhdistämisestä ja mahdollisesti jostain henkilöstä, joka toteuttaisi tällaista pedagogiikkaa.

”Olin maalauskurssilla xxxssä ja löysin lehtisen, jossa oli xxx artikkeli ja se oli ensimmäinen kerta, kun kuulin ympäristökasvatuksesta ja taidekasvatuksesta yhdessä. Mulle

se oli tosi inspiroivaa, koska se oli ensimmäinen kerta, kun minä näin miten kolmio ympäristön, taiteen ja kasvatuksen välillä yhdistyi.”

Elias kertoo olleensa kiinnostunut ympäristöfilosofiasta aiemmin ja tämän artikkelin myötä hänelle yhdistyi monta asiaa. Hän otti yhteyttä artikkelin kirjoittajaan ja sai kutsun tulla tutustumaan erilaisiin projekteihin. Elias tarttui tilasuuteen ja tapasi akateemisessa yhteisössä ihmisiä, jotka kehottivat ja tukivat häntä aloittamaan väitöskirjan tekemisen aiheesta. Eliaksen tausta on toisella tieteenalalla, josta hänellä oli kokemusta tutkimuksen tekemisestä. Hän kuvailee päässeensä mukaan hieman takavasemmalta. Elias on työskennellyt taiteen ja luonnon parissa eri koulutusasteilla ja hän kuvailee, että on työskennellyt aina aihepiirien ja ja Euroopan alueiden marginaaleilla. Missään ei ole taideperustainen ympäristökasvatus iso osa opetussuunnitelmaa, vaan integroitu johonkin muuhun. Eliaksen kertomuksessa näyttäytyy heti alusta taideperustaisen ympäristökasvatuksen poikkitieteellinen luonne. Haastattelussa hän kertoo myös paljon kokemuksia, joita hänen oppilaillaan on ollut taideperustaisen ympäristökasvatuksen kursseilla ja projekteissa, jotka saavat hänet pohtimaan taiteen voimaa. Eliaksen mukaan se on usein monitasoinen ja mielenkiintoinen. Luonnon havainnointi on keskeistä hänen taiteen prosesseissa sekä opetuksessa. Hän kertoo maisemamaalauksesta ja sen tuomasta esteettisestä kokemuksesta.

”Erityisesti tällainen (kokemus) tapahtuu, kun minä työskentelen ryhmien kanssa ja sitten tehdään yhdessä veistoksia silmät kiinni. Kun sinä avaat silmät ja katsot veistosta, saat sellaisen elämyksen siitä, että ”Teinkö minä tämän?”. – – Teos, jonka sinä teet, on suurempi ja laajempi kuin sinä itse. Ja tämä on minun mielestäni yksi taiteen voimista. Merkityksillä on usein tosi monia ulottuvuuksia, ja useissa tapauksissa pystyy täysin käsittämään ja selittämään mistä siinä taiteessa on kyse, se on vähän niinku tarina. Siihen tarinaan voi palata, vaikka vuoden päästä, ja sille antaa silloin eri merkityksiä ja se kasvaa ajassa. Minusta tämä on tosi kiehtovaa, siis tämä koko kasvavan taideteoksen prosessi.”

Eliaksen esimerkki kuvastaa opetusta, jolla on pitkäaikainen vaikutus. Myös Hall (2010) toteaa, että vaikka taiteen opetuksessa on helposti ja heti huomattavia hyötyjä, usein opettaja-taiteilijat kykenevät myös opetukseen, joka on vaikutteiltaan pitkäaikaista. Pedagogiikassa usein loistaa taiteen tavat tuottaa tietoa. Taidekasvatusopettajat ovat keskellä rationalistista ja luovaa pedagogiikkaa, jossa yhdistyy molempien tapojen ulottuvuudet. Tämä edellyttää epämukavuuden sietämistä sekä avoimuutta pedagogiikkaan. (Hall, 2010, 109.)



”Maalaaminen villimmässä ympäristössä tai ympäristössä, jossa ei niinkään näy se ihmisen jälki, ja maalamalla jotenkin villimmin siinä mielessä, että maalaa vähän eri tavalla. Tällaista näkökulmaa minä yritän tuoda opetuksessani esille osallistujille. Mutta jos sitten tekee niin, että seisoo yhdessä kohdassa, vaikkapa jossain vuorilla tai metsässä, ja sulla on monta tuntia aikaa maalata, niin näät kuinka valo muuttuu ja siinä on jotain tosi erikoista, olla siinä paikassa ja maalata sitä. Minulle se on tosi syvällinen kokemus ja kun katselen sitten sitä maalausta, pystyn täysin palauttamaan mieleen sen kokemuksen, millainen se oli siinä paikassa. Ja siinä myös työskennellään koko ajan mielikuvituksen kanssa.”

Esteettisen kokemuksen lähtökohdat voivat olla erilaisia, mutta yhteistä on se, että ne saavat aikaan kokemuksen, jonka syntymiseen tarvitaan kuvittelukykyä. Haapala (2015) painottaa kuvittelukyvyn merkitystä esteettisessä kokemuksessa, sillä sen avulla ihminen voi yhdistellä asioita tässä todellisuudessa, mutta myös tuottaa jotain uutta, (Haapala, 2015, 22; 28) kuten Eliaksen taideteoksen, jossa yhdistyy erilaisia elementtejä todellisuudesta ja mielikuvituksesta. Elias mainitsee myös luonnon olosuhteiden vaikutuksen taiteelliseen työskentelyyn. Hän kertoo nähneensä kurseillaan tietyn palon osallistujien silmissä, jolloin he haluavat mennä ulos taiteelliseen työskentelyyn sääolosuhteista huolimatta. Innostus myös tarttuu muihin ihmisiin. Ja myös opettajana Elias tarttuu tuohon innostukseen. Eliakselle opettamisessa tärkeää on innostus ja se on päinvastaista niin sanotulle tiedon siirtämiselle opetuksessa.

”Kontrasti siihen on avoin lopputulos. Minulle se on sitä, että opettaja astuu hieman syrjään. Oppilaat tekee merkityksenannon ja prosessin itse ja koska se tapahtuu heissä itsessään, siksi se voi olla niin perusteellista. – – Valmistelen työvaiheen, laitan siihen jotain elementtejä, mutta työn tekee itse henkilö, joka saa sitten tämän ylivoimaisen kokemuksen. – – Keskusteluissa on uusia tasoja jälkeenpäin. Ja ne merkitykset nousevat tekijästä itsestään ja siitä toiminnasta. Joten ehkäpä minun idea avoimesta lähestymistavasta on se, että opettaja on todistaja, katalyytti, joka tuo yhteen jonkin idean, aloittaa jonkin prosessin, mutta oikea työ, syvällinen kokemus, tulee tekijästä itsestään ja siksi se on niin voimakas, koska se tulee siitä omasta prosessista.”

Elias puhuu opettajan roolista ja ylipäättään innostuneisuuden ja uteliaisuuden tärkeydestä omassa opettajuudessaan. Eri taiteen- ja tiedonalojen rajapinnoilla liikkuminen ja niiden yhdisteleminen näkyvät myös taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa avoimena, ei-opettajajoh-toisena, vuorovaikutuksellisena ”oppimisteoksena”, jolloin toiminnan ja taustan reflektointi asettuu tärkeään rooliin (Pohjakallio, 2016, 61). Myös Lynnin (2017) tutkimuksessa todettiin, että taitelija-opettajan opetuksessa korostuu avoin tila, jossa opettajat ja oppilaat vuorovaikut-tavat toistensa työhön positiivisesti. Taiteellinen työ myös lisää luovuutta ja yhteen kuuluvutta omaan työhön. (Lynn, 2017, 167.)

”Opettajan roolissa mulle on tärkeää, että pitää jonkinlaisen kipinän sisällään, se inspiraatio, jota pidät elossa. Jos opettamisesta tulee rutiini, sillä ei ole niin syvällisiä merkityksiä. Siis jos pitää omaa uteliaisuutta elämästä yllä, muutkin kyllä huomaa sen.”

Estetiikasta puhuttaessa Elias puhuu kauneudesta. Hän käsittelee kauneutta myös asioiden yhdistämisenä ja tämä on estetiikan ydin. Ihmisen on myös oltava avoin. Tietynlaisia kaavoja toistuu luonnossa sekä ympäristössä ja ne elementit yhdistävät ja osallistavat ihmisen laajempaan osaan. Eliaksen mukaan kasvatuksen ei tulisi erotella asioita toisistaan, vaan tarkastella asioiden yhteyksiä ja suhteita niiden välillä. Tällaisen kauneuden löytäminen elämästä johtaisi Eliaksen mukaan löytämään inspiraation ja jonkinlaisen punaisen langan elämästään, jotta voisi kohdata nykyiset ongelmat ja haasteet ympäristön suhteen. Myös Komulaisen ja kumppaneiden (2020) mukaan estetiikalla postmodernissa merkityksessään olisi kuitenkin paljon annettavaa opetussuunnitelmalle ja se voisi parhaiten näkyä monialaisissa ja multimodaalisissa oppimiskokemuksissa, jotka linkittyvät oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Opetussuunnitelman multimodaalisuudessa ilmenee kuitenkin postmoderni käsitys tiedosta, joka rakentuu eri tavoin ja aistein saadusta tiedosta. Tällainen ajatus onkin esteettisen dialogin keskeinen pilari ja esteettisessä kokemisessa aistimukset ovat kiinnittyneet tunteisiin ja arvoihin ja sitä kautta myös oppimiseen. (Komulainen, ym. 2020, 47.) Elias on kuitenkin kohdannut haasteita ja kritiikkiä oman kauneuden näkökulman kanssa. Se saatetaan usein leimata liian romanttiseksi tai vanhan aikaiseksi ja hän epäilee sen johtuvan siitä, ettei ihmiset halua aina kohdata asioita ja kohdata taideperustaisuutta ympäristökasvatuksessa. Toisaalta Ranniston (2015) mukaan jonkintasoisen tieto ja ymmärrys luonnosta auttaa arvottamaan luontoa esteettisesti. Luonnontieteellinen tieto on myös vastavoima luonnon liialle romantisoimisille, joka voi johtaa siihen, ettei luonnon mahdollisia haittoja suostuta tunnistamaan. (Rannisto, 2015, 118.) Eliaksen tapauksessa kyse on kuitenkin luonnon ja taiteen estetiikasta.

”No ehkä tää on jo ihan toinen keskustelu. Mutta sellaiset vastaukset ovat aika kertovia, koska ne on niin voimakkaita. Ihmisille, jotka luottavat terminologiaan, voi olla turvallisempaa käsitellä sitä, mikä on vierasta, laittamalla se jotenkin syrjään, ottamatta sitä tosissaan. Laittamalla asian syrjään he eivät salli haavoittuvan tilan läsnäoloa itsessään. Jos asiasta tekee stereotypian, sitä ei tarvi silloin tutkia pidemmälle ja mitä se voisi olla”.

Eliaksen lähtökohta taidekasvatuksen ja kauneuden suhteesta ilmenee myös esimerkiksi Wattsin (2018) tutkimuksessa. Wattsin (2018, 160) mukaan kauneudella on paikkansa taidekasvatuksessa ja tulevana vuosina se voi olla ratkaisevassa roolissa, kun taideaineiden asema mahdollisesti heikkenee ja oppilaat täytyy saada sitoutuneeksi oppiaineisiin. Taidekasvattajien tu-

lisikin siis antaa mahdollisuuksia kauneudelle, sen huomaamiselle, arvostamiselle ja kiinnostumiselle sekä etsiä syvyyttä ja diversiteettiä esteettisistä kokemuksista taidekasvatuksessa. Näitä kokemuksia tulisi reflektoida yhdessä oppilaiden kanssa, sillä esteettiset kokemukset ja niiden käsittely voivat toimia myös motivoivana tekijänä taidekasvatuksessa. (Watts, 2018, 160–161.) Elias kertoo myös olevansa erittäin tyytyväinen, että hänen polkunsä johti taideperustaisen ympäristökasvatuksen pariin, mutta mainitsee, että ilman tuota ensimmäistä lukemaansa artikkelia hän uskoo polkunsä johtaneen taideperustaisen ympäristökasvatuksen pariin muulla tavalla, esimerkiksi ympäristöfilosofian kautta, joka hänelle oli alana tuttu ennestään. Eliakselle on ollut palkitsevaa työskennellä kahden alan välissä ja kuvailee olevansa onnekas kollegojen kanssa tehdyn työn ja asian eteenpäin viemisen vuoksi.

## **Koonti**

Eliaksen lähtökohta taiteeseen on hänen harrastuneisuus ja oma-aloitteinen innostus. Taide toimii polkuna opettajuuteen, mutta on huomattava, että hänen kertomuksessaan luonnolla on iso rooli ja se näkyy myös hänen taustassaan antropologina. Hänellä on ollut kiinnostus ympäristöfilosofiaan ja hän on ollut kiinnostunut taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta varhaisessa vaiheessa taideopettajan uraa. Kiinnostus on vienyt hänet jatko-opintoihin ja sitä myötä laajentanut kenttää taideopettajana. Samassa viitekehyksessä Elias on pohtinut estetiikkaa, opettajuutta ja haasteitakin taideperustaisen ympäristökasvatuksen parissa. Hänen kertomuksessaan on läsnä poikki- ja monitieteellinen ymmärrys ja ulottuvuus, sekä esteettinen kokemus taiteen ja luonnon parista.

### **4.3 Annan kertomus – Maailmassa olemisen opettajuudessa ja pedagogiikassa**

Anna on kasvanut pikkukaupungissa. Koulua ajoilta hän muistelee ympäristöoppia ja sitä, kuinka se ei kiinnostanut häntä silloin laisinkaan. Anna ei ollut koulussa innokas viittaaja tai puhunut paljon. Hän kertoo harrastaneensa musiikkia pienestä pitäen ja perheessä on taustaa käsillä tekemisestä.

”Mä oikeestaan oon ilmassu itseäni äänellä, lähinnä laulamalla. Ja mä muistan pääsyko-keissaki, mää vaan tein laulamalla niitä tehtäviä, missä ois pitäny puhua, niin mä vaan lauloin. – – Meidän perheessä on aina tehty tosi paljon käsillä., tehty kuvia ja mä oon ollu yläasteelta asti kuviskoulussa. Siinä vaiheessa, kun lukio alkoi päättyä, mä rupesin miettimään että, musiikki vai kuvataide, joka koko ajan siellä kiinnosteli kyllä.”

Vaikka hiukan epävarmuutta osaamisesta oli, Anna oli kiinnostunut kuvittamisesta. Hän aikoi pitää välivuoden, mutta äiti kannusti häntä tekemään tehtävät erään akatemian pääsykokeisiin. Päästyään kouluun, kuitenkin Anna huomasi nopeasti, ettei ollut oikealla alalla. Hän koki ristiriitaisuutta oman kehittyvän identiteetin ja kuvittamiseen liittyvän kaupallisuuden välillä. Koulutuksen loppuvaiheessa Annan eräs opettaja kysyi Annalta jatkosuunnitelmista ja missä näkisi itsensä tekevän töitä.

”Siinä vaiheessa mä sanoin, että kyl mä varmaan voisin opettaa. Mä haluaisin tehdä itse käsillä, päästä siihen jotenkin kädet saveen. Niin se sano että ’pyri ihmeessä kuvikselle tonne xxxiin, että se vois olla sua varten’ ja se oli kyllä erittäin hyvä neuvo, se oli ihan kyllä kerrasta sitten kun huomasin, että tein huolella ne tehtävät ja pääsin sinne ja se oli kyllä tosi hyvä valinta.”

Annan kertomuksessa perheellä ja taustalla taiteelliseen tekemiseen on vaikutusta. Myös Buffingtonin ym. (2016) tutkimuksessa tutkittiin narratiivisen metodologian keinoin taideopettajien identiteettien muodostumista. Opettajuuteen vaikutti varhaiset muistot ja perheen malli taiteen tekemisestä, koulun taideopetus ja kokemukset aikuisuudesta. Kaikkiin kolmeen osa-alueeseen liittyi vahvasti myös erilaiset mentorit kuten opettajat, tutkijat ja perheenjäsenet. (Buffington, Williams, Ogier & Rouatt, 2016, 333–337.)

Lukion jälkeen Annalla oli kaveri, joka oli innostunut vaeltamisesta ja innosti Annan mukaan ryhmässä vaeltamaan Lappiin. Kokemus oli Annalle hyvin vaikuttava ja mieleenpainuva. Berleantin ympäristöestetiikassa ihmiset ovat erottamaton osa ympäristöä ja jatkuvuuteen sitoutuminen korvaa maiseman tai objektin yksittäisen arvostuksen. Ympäristöestetiikka ei siis käsitä paikkoja yksistään, vaan myös ihmisen osallistumisen niihin. (Berleant, 1992, 10–12.)

”Se oli jotenkin semmonen inspiroiva ympäristö ja tuli inspiroivia näkymiä toisenlaisesta todellisuudesta. Sitä kaikkea luonnon jylhyyttä ja toisaalta sitä mahdin tunnetta, kun pystyy omilla kulkemaan siellä ja selviytymään siellä, niin semmosia hienoja kokemuksia.”

Ihmisen kehollisuus on tärkeää ei pelkästään aistihavainnoissa, vaan kehon kautta tapahtuu lisäksi sitoutuminen ympäristöön (Berleant, 1992, 14). Berleantin mukaan kehollinen kokemus ja jatkuvuus sekä sitoutuminen luontoon tuottavat sitoutuneen esteettisen kokemuksen. Esteettiset kokemukset luonnosta jatkuivat myös toisenlaiseen luonnonympäristöön erään ystävän kanssa ja Anna kuvailee luonnon kesyttömyyden kohtaamista todella vaikuttavaksi. Anna pohdii myös luontokokemusten yhteyttä taideopintoihin. Hän huomasi taideopintojen sisältöjen olevan paljolti oman paikan hakemista maailmassa ja suhteen muodostusta muuhun ympäristöön.

Esteettiset kokemukset ovat viitoittaneet tietä kiinnostukseen ja oman opettajan identiteetin sekä pedagogiikan tiellä. Toisena opiskeluvuotenaan Anna ymmärsi, että oli kiinnostunut ympäristökasvatuksesta. Hän muistaa ajatelleensa, että:

”Jaa, tää on nyt sitä, et siellä yhdistyy ne asiat, mistä mun mielestä kaikessa pedagogiikassa on kysymys. Myös siitä, että mikä on se oma paikka maailmassa ja millasena osana yhteiskuntaa sitä ryhdytään sitten toimimaan ja millasia näkökulmia tällasessa pedagogisessa tilanteessa pystytään antamaan osallistujille, oli ne sitten lapsia, nuoria tai aikuisia. – Nappasin sieltä kaikki mahdolliset kurssit, mitä pystyin ottamaan, missä lähdetään pois sieltä – jonnekin ulos. Ja niitä oli kyllä siinä vaiheessa tosi paljon kursseja, missä on lähdetty ihan muualle. Ihan siis lähtien jostain piirustuskursseista, joissa on avarrettu sitä näkökulmaa sinne yhteiskunnan tarkasteluun ja kaupunkiympäristön tarkasteluun ja myös luontoympäristöihin. Sillä tavalla se avautu.”

Berleant liittyy arvot esteettiseen kokemukseen ja arvoja voidaan myös tarkastella esteettisen kokemuksen kautta. Arvojen ja kokemusten tarkastelu mahdollistaa myös ihmisenä kasvun. (Berleant, 2010, 15–16; 48.) Esteettinen kokemus ympäristössä voi myös laajentaa havainnointia ja antaa mahdollisuuden tarkastella omaa paikkaa maailmassa (Berleant, 1992, 29). Annaa alkoi kiinnostaa meri luonnonympäristönä ja osallistui siihen liittyvään projektiin. Tuossa projektissa myös yhteisöllisyyden merkitys korostui.

”Se on niin mielettömän visuaalinen ja todella vahva kokemus – Niin se jotenki kolahti tosi kovasti se, että niinkun tässä, näitten kokemusten äärellä, mitä siinä tulee siitä, että asettuu ihmisen koko johonkin toiseen mittakaavaan kuin. Kun mitä yleensä kaupungissa elävällä ihmisellä, että omat ongelmat on tietyn kokosia, oma rooli siinä yhteisössä on tietynlainen, mut tässä se mittakaava tuli ihan toisenlaiseksi ku ollaan siellä toisaalta. Jokaista tarvitaan sil xxxlla, kaikki tehdään yhdessä ja jokaisella on oma vastuunsa.”

Opiskeluaikojja Anna muistelee lämmöllä ja muistaa taidekasvatuksen osastolla olleen avoimen ilmapiirin, jossa kaikki oli mahdollista. Mahdollisuuksiin liittyy myös Annan oma-aloitteisuus ympäristökasvatuksen suhteen, kun hän itse ehdotti erään paikkakunnan ympäristökeskukselle yhteistyötä. Hän päätyi juttelemaan ympäristökasvatuksen yksikköön ja tapasi monia ”hengen heimolaisia”. Annan opiskelupaikalta oli jo olemassa olevia kontakteja ympäristökasvatuksen pariin.

”Tuntui, että mä sain jo hyvin aikasesta vaiheesta lähtien tehdä oikeita projekteja oikeitten ihmisten kanssa, joiden työtä se on, ja laittaa itseni likoon, sitten ne opintopisteet tuli vähän sivussa.”

Anna pohtii, ettei asiat taida enää olla taidekasvatuksen osastolla samalla tavalla, mutta nyt myöhemmin opettajana ymmärtää sen, kuinka tärkeää on, että opiskelija itse innostuu jostain

projektista tai työstä. Anna kertoo järjestäneensä erilaisia kokeellisiakin harjoituksia poikkiteellisessä yhteisössä. Ympäristökasvatuksen projektit ovat vaikuttaneet myös Annan opettajan identiteetin kehittymiseen. Anna kertoo myös kirjasta, jota hän on usein siteerannut ja oli myös kyseisen henkilön luennoilla opiskeluvuosinaan. Aiheet liittyvät paljolti ihmisen maailmassa olemiseen ja maailmasuhteeseen, mikä on Annalle opettajana tärkeää.

”Hänen luentonsa oli silmiä avaavia siinä vaiheessa, kun itse oli semmosessa iässä, jossa imi kaikkea oman maailmankuvansa haastamiseen tarvittavia asioita. xxx ajatukset on ollu mulle tärkeitä, että mitä se taide ja taidekasvatus oikeastaan on, mitä mun pedagogiseen näkemykseen kuuluu. Se on oikeastaan tapa olla ihmisten kesken ja semmosena vuorovaikutuksena.”

Myös Biesta (2018) mainitsee, että taide on dialogia maailman ja yksilön välillä sekä halujen tutkimista ja muuttamista positiiviseksi voimaksi etsiä omaa paikkaamme maailmassa ja tässä on myös taidekasvatuksen voima. (Biesta, 2018, 15–18.) Anna peilaa aihetta myös omiin luontokokemuksiin. Annan kertomuksessa korostuu myös yhteisöllisyys luontokokemuksen yhteydessä. Ilmiönä yhteisöllinen esteettinen kokemus on yksityistä kokemusta hieman erilainen, sillä siinä syntyy ”me”-intentio ja yhteinen tarkkaavaisuus. Jaettaessa esteettistä kokemusta ryhmässä se laajenee ja rikastuu. (Shanklin & Meyer, 2019, 120.)

”Kyllä mä huomaan omasta luontosuhteestani sen myös, että se että istuu jossain nuotilla sellasten ihmisten kans, jotka äsken oli ventovieraita ja yhtäkkiä meillä on tässä yhteisyys, jota sit taas välttämättä ei synny vuosikausienkaan kuluessa, jos ollaan vaan tietyllä muulla tavalla tekemisissä. Kyllä se on vaikuttanu tosi paljon siihen, mitä pitää vaikuttavina asioina pedagogiikassakin.”

Mä jotenkin siinä omassa opettajaidentiteetissä ja siis omassa henkilökohtasessa identiteetissä tunnistan, että ne asiat on mulle tärkeitä ja se ohjaa sitä minkälaisia aiheita vaikka poimitaan. – – En oo oikeestaan, nyt kun sitä miettii niin, että en muista koskaan teettäneeni xxxssä tehtäviä, jotka suoraan käsittelis sitä minun luontosuhdettani näin niinkun suoraan. Aina jonkun tietyn ilmiön kautta ollaan menty sinne, että kuinka se koskettaa myös minua ja meitä kaikkia. Erilaiset ilmiöt mistä puhutaan tai mitä kuvataan.”

Annan kertomus tukee Hallin (2010) näkemystä siitä, että taidekasvatusopettajilla on mahdollisuus elää ja työskennellä kiinnostuksista ja henkilökohtaisista intresseistä lähtöisin, arvostaen useita erilaisia näkökulmia kuin suosien yhtä ainoaa. (Hall, 2010, 109.) Esteettiset kokemukset ovat siis vaikuttaneet Annan opettajuuteen, mutta myös Annan opettajilla on ollut merkitys opettajaidentiteettiin ja aikuistumiseen. Hänen kokemukset esimerkillisistä opettajista ovat

kannustaneet häntä kantamaan osan oppimastaan mukanaan. Opiskeluvuosina Anna ei kohdannut inspiroiva henkilöitä pelkästään verkostoista ja opettajista, vaan myös opiskelutovereista. Myös Buffingtonin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa taideopettajien identiteetin muodostumiseen liittyi vahvasti myös erilaiset mentorit kuten opettajat, tutkijat ja perheenjäsenet. (Buffington ym., 2016, 333–337.)

”Sillon kun mä oon ollu vasta opiskelija, ja on niinku kaikki ollu vasta rakentumassa, niin silloin mul oli onni tavata aikuisia ihmisiä, joilla oli säilyny semmonen ihana suhtautuminen toisiin ihmisiin ja kuinka sisällytti toisten ihmisten huomioimisen ja suuri halu ymmärtää syvällisesti vaikkapa minua, joka olen paljon nuorempi. Mä muistan silloin ajatelleeni, että tollaseksi aikuiseksi mä haluaisin joskus tulla, et joka ei oo sellanen kyyninen ja kiireinen tyyppi, jolla on vaan joku tietty asia, mitä vaan tehdään ja menään eteenpäin ku juna.”

”Yhdessä tekeminen, toistemme innostaminen ja haastaminen oli olennaista. – – Yhdessä syntyi jotain mitä kumpikaan ei yksin olisi voinut tehdä. Meillä on samankaltaisia ajatuksia, että tässä on jotain olennaista, että me halutaan molemmat saada ihmisiä luonnonympäristöihin ja tällasen hämmästyttävän, mielettömän upean maailman ihmettelyn ääreen, että tässä on jotain tosi tärkeitä.”

Hän kertoo tällaisen kohtaamisen tapahtuneen esimerkiksi opiskelukaverin kanssa, jonka parina toteutti lopputyöprojektinsa opintoihin. Lopputyöprojekti oli suurempi, kuin tavallisesti ja he hakivat siihen apurahoja. Projektin jälkeen Anna jatkoi vielä opiskeluaan ja siirtyi jo vähitellen työelämään. Projekteihin on liittynyt aina näyttely, joka on ollut Annalle tärkeää kokemuksen jakamisessa myös suuremmalle yleisölle. Eisnerin (2002) mukaan tekemällä käsitteitä kokemuksista pystymme tekemään niistä myös taiteellisia tuotoksia ja näin jakamaan oman kokemuksen muille (Eisner, 2002, 3). Anna kertoo tässä vaiheessa perheenisäyksestä, joka muutti omaa tilannetta siten, että isot projektit jäivät työstä pois, vaikka ne olivat hänelle valtavan tärkeitä. Hän arvioi projektin merkittävyyttä myös sen osallistujille. Projektissa korostuu dialogisuus ja yhteisöllisyys taiteen keinoin. Anna kertoo projektien olleen opettajan identiteetin kehittymiselle tärkeää. Pedagogiikassa korostuu taiteiden mahdollisuus vuorovaikutuksessa ja ilmaisussa. Pedagogiikka peilautuu myös Annan omaan kokemukseen opettajana olemisesta.

”Siinä pienryhmätilanteessa alko muotoutua se opettajuus. Mitä mä oon myöhemmin tossa xxx vetäny kursseja, siinä kans on ollu sellanen ajatus, että matalalla kynnyksellä pääsee kokeilemaan vähän vaikka hullujakin pedagogisia ideoita turvallisessa ryhmässä. Semmosella matalalla kynnyksellä lähdetään rakentamaan sitä, mikä on just kullekin ryhmäläisistä luonteva tapa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. – – Mulle semmonen luonteva, kotoisa tila on se, että ei ole mitään suurta yleisöä, mut tommonen xxxkoulun ryhmäkoko 12 henkeä on aivan ihanteellinen.”

”Kyllä siellä on parasta se, että ku joku opiskelija palaa jonkun asian ääressä. Että se saa siitä valtavasti ja se on innostunut siitä, niin kyl mä ymmärrän, että sitähan se motivaatio minkä tahansa asian oppimisessa on, se a ja o. Sitä kannattaa kyllä vaalia, oli kysymys mistä tahansa aiheesta, että sillä tavalla sen omaksuu kyllä parhaiten.”

Anna pohtii omaa opettajuuttaan nyt ja tulevaisuudessa. Anna kertoo tällaisten asioiden liittyvän esteettiseen kokonaisvaltaiseen kokemukseen, joka saa ihmisen tuntemaan, että on osa tätä maailmaa. Anna toivoo kohtaavansa omia oppilaitaan tällä tavalla, joka ei vaadi suorittamista, vaan etenee omalla painollaan. Hän on yrittänyt tuoda opetukseensa elementtejä, jotka poikkeivat normaalista, jotta oppimistilanteen erityisyys korostuisi. Hän kertoo seuraavansa erään opettajansa jalanjälkiä, jolla oli tapana tuoda jotain erityistä, jokin tarjoilu tai yllätys, opetustilanteeseen.

”se miten mä koitin järjestää tilanteen, kun me tavataan, niin että tulis sellanen tunne kaikille osallistujille, että tää mitä nyt tapahtuu niin tää on nyt olennaista. Ja nyt tässä me voidaan olla samalla lailla rennosti kuin jos me oltais ihan vapaalla. – – Mulle on ollu tärkeätä, että siinä ei oltais luennolla koskaan, vaan että oltais sitten pikemminkin jossain mukavassa kauniissa paikassa. Sillä ympäristöllä on suuri merkitys myös silloin, ku ollaan sisätiloissa. Tottakai silloin ku lähetään jonneki tuonne huikeisiin luonnonpaikkoihin, se on aivan itsestään selvää, mut se tila vaikuttaa niin paljon siihen ryhmään ihan tiedostamatta ja kaikkialla, siis luokassa myös. ”

Merkitys esteettisessä kokemuksessa ulottuu jatkuvaan kehollistumiseen ympäristössä, joka on yhtä aikaa fyysinen, ihmistenvälinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Tämä merkityksellisyys on monin tavoin sanoinkuvailematonta, joten merkityksellisyyden ymmärtämisen vuoksi tulisi kiinnittää huomiota taiteen prosesseihin, jotka soveltavat tapoja olla maailmassa. (Johnson, 2013, 22.) Nuoria aikuisia opettaessaan Anna tuntee oppilaat enemmän kollegoiksi, kuin oppilaiksi. Pienempiä lapsia opettaessaan hän huomaa omasta vanhemmuudestaan tulevan näkökulmaa lasten opetukseen.

”Onhan se nyt ihan erilaista opettaa pieniä lapsia, kun on itselläkin pieniä lapsia. Sillon se oli sellanen tutkimus, kun ei ehkä ihan tarkkaan enää muista omasta lapsuudestaan, miten se lapsen maailma toimii. Mutta sitten, ku on niin läheisessä suhteessa noitten omien lasten kanssa, niin kyllähän se avartaa sitä, muistaa omastaki lapsuudesta tietynlaisia asioita paljon paremmin, kun on niin sisällä siihen. Ja se, että seuraa jotain pienen lapsen kehittymistä, kuinka se alkaa havainnoida maailmaa.”

Vuosien kuluessa myös koulutus muuttuu ja Anna on pohtinut omaa opettajuuttaan ja sitä mitä omat opettajat ovat hänelle perinnöksi jättäneet. Hän on käynyt myös ympäristökasvattajan opinnot myöhemmin aikuisiällä. Hän mietiskelee omaa pedagogiikkaansa ja sitä, miten se on muotoutunut oman taidekoulutuksen hengen mukaisesti.



”Siinä lähdetään siitä omasta ympäristösuhteesta ja sen tarkastelusta ja itsensä näkemisestä osana laajempaa kokonaisuutta”

”Tavallaan huomaakin, et mä olin tällasen koulukunnan kasvatti. Itellä on ollu tärkeätä se, että kun on ollu niin hyviä opettajia itsellä, että heidän sitä opetuksensa ydintä pystyis siirtämään myöskin eteenpäin.”

## **Koonti**

Annan kertomuksessa näyttäytyy merkityksellisinä tekijöinä erilaiset mentorit, kuten perheenjäsenet, opettajat ja kollegat. Hänen omat esteettiset kokemukset luonnosta ovat ohjanneet häntä taideperustaisen ympäristökasvatuksen pariin ja kauttaaltaan kertomuksessa myös korostuu oman maailmassa olemisen ja maailmasuhteen pohtiminen. Annan kertomuksessa myös omalla oma-aloitteisuudella on suuri paino ja tuon ajan koulutuksen opettajat myös tukivat hänen projektejaan. Hänen opettajan identiteetin muodostumiseen on selkeästi vaikuttaneet erilaiset mentorit koulutuksessa ja kertomuksessa toistuu maailmasuhteen pohtiminen, mikä on hänen keskeinen ajatus taidekasvatuksessa ja taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa opettajana. Maailmasuhteen pohtiminen tapahtuu myös esteettisten kokemusten kautta luonnossa. Myös mentoreiden kunnioittaminen näyttäytyy kertomuksessa oleellisena, Anna kunnioittaa saamaansa tukea ja haluaa siirtää saamaansa hyvää opetusta eteenpäin.

## **4.4 Taideperustainen ympäristökasvatus opettajien kertomuksissa**

Tässä alaluvussa vastaan narratiivien analyysin keinoin toiseen tutkimuskysymykseeni ”Mitä taidekasvatuksen opettajat kertovat taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta?” Käsittelen opettajien kertomuksista taideperustaista ympäristökasvatusta ja sen pedagogiikkaa koskevia ilmauksia. Tämä osa on toteutettu narratiivien analyysin keinoin ja eri opettajien kertomusten sisältöä on yhdistelty yhteen. Olen jaotellut vastaukset neljään teemaan, jotka toistuivat opettajien kertomuksissa. Kokemuksellisuus, yhteisöllisyys ja paikkasidonnaisuus sekä taideperustaisuus ja maailmassa oleminen luonnehtivat taideperustaista ympäristökasvatusta yleisesti. Yhdeksi teemaksi valitsin haasteet, sillä ne osoittavat tärkeän ja kriittisenkin näkökulman aiheeseen. Viimeisessä teemassa on kertomuksissa mainittuja ilmastonäkökulmia ja viittauksia ekososiaaliseen sivistykseen, jotka nostavat aiheen ajankohtaiseksi ja liittävät taideperustaisen ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman sisältöihin.

#### 4.4.1 Kokemuksellisuus, yhteisöllisyys ja paikkasidonnaisuus

Elias korostaa turvallisuuden huomioimista pedagogiikassa ja Jussi kokee nämä asiat projekteissa tärkeiksi opetettaviksi asioiksi, vaikka muutoin oppimistilanne olisikin avoin. Tällaiset asiat ovat tärkeitä, jotta esteettinen kokemus tai oppimisprosessi voi syntyä.

”Käytännön asioiden turvallisuus, kuten eri materiaalien kanssa työskentely tai kylmässä pärjääminen, se on suhteellisen helppoa. Mutta jos ollaan ulkona ja tulee kylmä, en pakota ketään olemaan ulkona. – Henkinen turvallisuus nousee fyysisestä turvallisuudesta. – Hommat toimivat, kun ihmiset on rentoutuneita ja tuntevat olonsa turvalleksi ja mukavaksi. – Todellinen kokemus ottaa paikkansa, kun on pysyttelee tilanteessa, mutta se on vapaa valinta.”

”Opetan tietenkin niitä asioita, jotka liittyvät esimerkiksi turvallisuuteen. Eli miten käytetään, miten tämä työmaa toimii, niin niitähän opetetaan, ne on niitä opetettavia asioita, on olemassa selkeitä sääntöjä.”

Anna korostaa myös turvallisuutta ja perusturvallisuuden tunnetta, joka täytyy olla kunnossa, ennen kuin taidetta voi tehdä ja kokemus syntyä. Ympäristössä työskennellessä on myös aina kehollisuuden kokemus läsnä, etenkin silloin, kun ympäristö haastaa kehollisuuden kokemusta esimerkiksi säätilojen vaihdellessa.

”Että ei oo kylmä, ei oo väsyny, pitää olla tarpeeksi turvallinen ilmapiiri ja tunne, että voin rauhottua huomaamaan sitten erilaisia asioita siinä, jotta se taide voi lähteä syntymään. – On ollu semmosiaki kursseja, että keskittyy siihen, että pysytään lämpimänä ja pystyy nukkumaan niin, et ei oo jäässä koko ajan. Sitä seuraava taiteellinen työskentely on joutunu tapahtumaan sen jälkeen. – Näissä onkin usein ollut todella syvällistä kokemukselliseen tietoon perustuvaa oman ympäristösuhteen käsittelyä, kun on joutunut kohtaamaan mukavuusrajat ja tajuamaan että on tietyt perustarpeet jotka menevät edelle kaikesta muusta. Todella kiinnostavaa, kuinka haastava tilanne on sellainen pysähtymisen hetki, kohta, jossa on pakko tarkastella uudelleen suhdettaan maailmaan, olemistaan maailman osana”

Vasko (2015) toteaa, että älykkyys, tunteet ja tietämisen tavat eivät asu pelkästään mielessä, vaan myös ovat kehollisia ja vaihtelevat kontekstin ja tilanteen mukaan. Luonnossa oleminen on myös kehollinen kokemus jo pelkästään olosuhteiden ja sään vuoksi. Vaikka kehollisesti koettu on subjektiivista, kokemukset ovat silti välittömässä yhteydessä ympäristöön, kehollisen olemuksen kautta voimme siis olla osa maailmaa. (Vasko, 2015, 73.)

Eliaksella on kokemuksia esteettisistä kokemuksista taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Elias kertoo kokeneensa tällaisen kokemuksen kollegansa kanssa eräässä projektissa, jossa oli mukana myös taidekasvatuksen opiskelijoita. Kokemukset olivat kauttaaltaan kehoillisia ja pidettyjä, ja niiden suuri suosio ja voimakkuus yllätti Eliaksen itsenkin. Kokemuksen voimakkuus mukailee hyvin Berleantin esteettistä kokemusta sekä sitoutumista ja jatkuvuutta kokemisessa. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen konteksti tuovat myös oman merkityksensä kokemukseen.

”Jos olet kiinni jossain suorassa kokemuksessa, joka ei tule ruudun tai muun instrumentin kautta, ja pystyt kiinnostumaan puusta, eläimestä, maisemasta, silloin siitä tulee tapa arvostaa ihmisen ulkopuolista maailmaa.”

Elias perustaa näkemyksensä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta kolmioon kasvatuksen, taiteen ja ympäristön yhteydestä. Eliaksen kokemukset oppilaiden luontoon viemisestä olivat alussa lasten kyllästymistä tai riehaantumista luonnossa. Hän koki, että luonnon havainnointi vaati ponnisteluja.

”Aloin miettiä taidetta ja etenkin taidetta tapana kytkeä aistit ja synnyttää mielikuvitus apuna tilanteeseen. Se voisi olla jotakin jännittävää luonnon ympäristössä tai metsässä, joka kiehtoisi oppilaita.”

Jussi on nostanut omassa työssään taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi paikkasidonnaisuuden. Hän pohtii paikkasidonnaisuuden suhdetta myös identiteettiin yleisesti.

”Ja sillä lähin tarkottaman juuri nimenomaan semmoista situationaalista tilannetta, että se mitä oppilaat oppivat ja semmoset globaalit ympäristökysymykset mitä puhuttiin, niin ne ovat abstrakteja niin kauan, kun niitä ei paikallisteta johonkin toimintoihin. Ja se liittyy myös siihen kysymykseen, että monet taiteilijat tähän päivään saakka ovat olleet sen modernismin hengessä mukana ja ajatelleet että taide on jotaki semmosta globaalia, universaalista joka on samaa kaikkialla maailmassa ja minun suuri vastaväitteeni on se, että taiteen yhteinen luonne kaikkialla maailmassa on se, että se on paikallista. – Vaan se, että ihmisen olemus, identiteetti, se on aina tämmönen yhteisö- ja paikkasidonnainen. Ja niitä vois olla monta. Ja ne toiminnot silloin, kun ne vaikuttavat, ovat tällaisia paikkaperustaisia.”

Eisnerin (2002) mukaan situationaalisessa oppimisessa on kyse siitä, mitä, missä ja miten oppilaat oppivat. Se myös edistää opitun viemistä käytäntöön omassa elämässä, sillä se on sidoksissa kulttuuriin. (Eisner, 2002, 93–95.) Esteettisellä kokemuksella ja sitoutuneella oppimisella

taiteellisin menetelmin on mahdollisuuksia myös paikkojen ja niiden olemusten sekä materiaalien tarkasteluun. Tämän prosessin myötä arvo paikalle itselleen syntyy muunakin kuin hyötyperustaisena ja syntyy myös kuuluvuuden tunne sekä vastuullisuus ympäristöstä. (McWilliam, 2008, 48.) Paikkojen ja niihin syntyneiden siteiden kunnioittaminen on vahva osa etenkin alkuperäisasukkaiden tietämystä (Hurren, 2017, 28). Projekteista Jussi mainitsee myös situationaalisen oppimisen ajatuksen tärkeänä osana pedagogiikkaa ja tutkimusta. Hän pitää tärkeänä opitun soveltamista käytännön elämään. Tässä astuu esiin myös taiteen merkitys.

”Meillä on se valtakunnallinen hyvä, eikä sitä paikallista ja alueellista. Meillä pitäisi olla tällöinen situationaalisen oppimisen perinne. Se mitä opit koulussa, niin sen näet kotona, mitä hyötyä siitä oli. Tai siinä omassa yhteisössä. Onhan se muuttunut, onhan se aivan hirveästi muuttunut. Mut meillä vieläkin on ajatus siitä, että koulun pitää opettaa jotakin mitä siinä lähiympäristössä ei ole, että se olis aitoa ja oikeaa oppimista. – Taide toimintana on sellasta toimintaa, jossa voisi sanoa että, mahdollisimman pienellä aineellisella resurssilla saadaan mahdollisimman suuria merkityksiä luotua. Ja siinä mielessä se taide on nimenomaan se hyvä väline alkaa luomaan niitä toimintoja ja merkityksiä sinne omaan ympäristöön.”

Jussi mainitsee, että taideperustaiselle ympäristökasvatukselle on useita nimiä. Sama ajatus on kuitenkin eri käsitteissä taustalla, vaikka painotus on eri. Jussi kertoo ensimmäisten artikkeliansa lähtökohtana olleen taidekasvatuksen mahdollisuuksien pohtiminen ympäristökasvatuksessa. Silloin painotettiin havaintojen merkitystä ympäristökasvatuksessa ja osittain tämä näkyy esimerkiksi vanhemmissa ympäristökasvatuksen malleissa, kuten Palmerin puumallissa (2008). Jussi mainitsee tuohon aikaan tekstinsä perustuvan siihen, että toimijuus on yksilö.

”Se ympäristökasvatus oli silloin paljolti semmoista havaintokasvatuksen ajattelua, että eri aisteilla ympäristöön meneminen auttaa ymmärtämään ja sitten kasvattaa myös sen ympäristön arvostusta ja sitä kautta toimii kasvatuksena. – Taidekasvatus on lähtenyt siitä, että toimija on yksilö, opettaja valmentaa sen yksilön kykyä nähdä ja havaita ja piirtää tai ilmaista itseään.”

Jussin käsitys yksilöstä toimijana on kuitenkin laajentunut vuosien mittaan. Multimodaalinen ja tiedostava havainnointi ovat pedagogiikassa tärkeää toimintavalmiuksien rinnalla, jotka Jussin mukaan ovat yhteisöllisiä ja kytkeytyvät sosiaalisiin prosesseihin. Toimijuus ja osallisuus aktivoivat ympäristövastuullisuutta. Havaintojen osallisuutta hän laajentaa multimodaaliseksi, eli kehollinen kokeminen on tässä myös tärkeää. Näistä lähtökohdista löytyy peruste yhteisöllisyydelle.

”Mutta niitä arvostuksia ja toimintoja ilman sitä tiedostavaa havainnointia, joka on ympäristöön tällöinen hyvin multimodaalinen ja moniaistinen... Meillä pitää olla polut,

mitä kautta luodaan niitä havaintoja ja sitä kautta niitä arvostuksia, mutta tavallaan siinä pedagogiikassa ajattelen kyllä näin, että ei se arvostus riitä...vaan meän pitää kyetä antamaan koulutettaville toimintavalmiuksia...Ympäristötoiminnot, en kiellä sitä etteikö ole tärkeää se yksilön havainnointi ja tämän tyyppinen toiminta, mut se ei auta oikeastaan mitään niihin toimintavalmiuksiin, ne toimintavalmiudet ovat sosiaalisia.”

Eisnerin (2002) mukaan oppimista tarkastellessa sosiaalisesta näkökulmasta, opitaan taiteessa myös toisilta ja tullessa osaksi yhteisöä. Se sosiaalinen ja materiaallinen konteksti, eli kulttuuri, jossa oppilas on, myös opettaa häntä. (Eisner, 2002, 93–95.) Toimijuus ja yhteisöllisyys yhdistyivät myös Briegerin (2019) tutkimuksessa. Yksilöt, jotka näkevät itsensä osana yhteisöään, kansakuntaa ja eritoten osana maailmaa, ovat valmiimpia tekemään taloudellisia uhrauksia ympäristön etuja ajatellen. Sosiaalinen ulottuvuus on siis osallisuuden ja kuulumisuuden tunteessa ratkaisevaa paikallisella ja kansallisella tasolla. (Brieger, 2019, 20–21.)

Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa liikutaan monen tieteenalan rajapinnoilla ja Jussin projektit jo varhain ovat olleet niin poikkitieteellisiä kuin yhteisöllisiäkin. Jussi mainitsee, että ympärillä oli monia ihmisiä, eri tieteenaloilta ja verkostoista, jotka olivat kiinnostuneita ympäristöstä, joiden kanssa ensimmäinen monitieteinen projekti toteutettiin. Jussi kertoo myös kyseisen projektin olleen ensimmäinen kerta, kun taidekasvatuksessa hän lähti pohtimaan yhteisön mukana oloa.

”Ite tajusi, että meidän pitää mennä niissä puheissa ja niissä semmoseen tasoon, että ymmärretään se paikallinen tapa ja kieli sille merkityksenannolle, jota pidetään ympäristössä arvokkaana ja merkityksellistetään. – – Sen idea oli se, että semmosen yksilön luontohavainnoinnin asemasta me kiinnitettiin huomiota tavallaan tämmöseen kulttuuriseen, sosiaaliseen aspektiin. Eli miten yhteisöt näkevät omat ympäristönsä, mikä on tämmönen...ekososiaalinen käsitys siitä omasta ympäristöstään.

Avoimuus ja yhteisöllisyys toistuvat Annan puhuessa taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta sekä pedagogiikasta yleensä. Hän pohtii, että yleinen taideperustaisen ympäristökasvatuksen kehityssuunta on nykyään aktivismin suuntaan menevää. Tärkeänä hän pitää edelleen asioiden jakamista toisten kanssa.

”Sen ajattelun vapaudesta, kun ollaan siellä taiteen puolella tai taiteen lähestymistavassa, jolloin siinä...kaikki vuorovaikutusasiat tapahtuu sen taiteen kontekstissa ja siinä voidaan olla tosi avoimia sille mitä kaikkea sieltä tulee. Ei oo tiettyä agendaa, joka pitää saada läpi, vaan että ollaan siinä sen yhteisön hämmästelystä ja tutkimisen ääressä. Ja taide itseasiassa tapahtuu monessa kohtaa siinä tai se taiteen merkitys siinä on semmo- sessa...joskus silloin jo lopputyöprojektia tehdessä mietittiin, että se on oikeastaan koh-

taaminen se taide, et sitä tapahtuu silloin kun me nuorten kanssa työskennellään esimerkiksi sen taiteen ääressä, kohdataan fyysisesti tilassa ja meidän ajatukset kohtaa ja pysytään jakamaan sen taiteen keinoin asioita, jotka ei oo verbaalisia. Ja niistä kuvista sitten me pystytään jakamaan niiden kuvien kautta mahdollisesti jollekin isommallekin yleisölle, jotka ei ollu siinä ensimmäisen asteen kohtaamisessa mukana, et se laajenee ulospäin. Ja niitä... tapahtuu myös sitten riippumatta niistä alkuperäisistä kokijoista, että se alkaa elää omaa elämäänsä se taiteellinen tulkinta ja aiheuttaa taas muita taiteellisia tulkintoja ja edelleen ollaan tavallaan niitten samojen aiheiden parissa. Se on niin monikerroksellista ja laajenevaa se kohtaamisten...jotenki voisko sitä verrata sitä johonkin aaltoihin tai tämmösiin niinkun renkaisiin jotka loittonee parhaimmillaan. – – Että siinä ei ois vaan joku pieni porukka jonka sisäiseksi puuhasteluksi se suuri filosofinen työskentely jää, vaan että on kanavia, joilla se voidaan välittää näille muille ihmisille ja että se itse asiassa voidaan nähdä kannanottona, kommenttina tai tällasena, vaikka kuinka positiivisessa sävyssä oltaisiinkin.”

Myös Eisner (2002, 3) toteaa, että taidetta tehdessä emme pelkästään tee taidetta, vaan laajennamme tietoisuuttamme, muovaamme luonnettamme, etsimme merkityksellisyyttä ja yhteyttä toisiin sekä jaamme kulttuurin (Eisner, 2002, 3). Gil (2019) puolestaan totesi tutkimuksessaan, että nimenomaan kokemusten jakaminen älypuhelimella toisille ryhmän jäsenille lisäsi yhteisöllisyyden ja jakamisen elementin oppimiskokemukseen ja jätti kaiken kaikkiaan syvällisen kokemuksen osallistujiin (Gil, 2019, 372–373).

#### 4.4.2 Taideperustaisuus ja maailmassa oleminen

Annan edellä kuvaama kokemus kokemus taiteesta kohtaamisen tilana liittyy olennaisesti myös taideperustaisuuteen. Elias palaa myös kolmiomalliin ja taiteen sekä luonnon välinen yhteys sisältää paljon merkityksiä. Taiteen ja kasvatuksen välinen suhde on Eliakselle mielenkiintoinen. Eliakselle kyse ei ole vain estetiikasta, mutta myös ympäristövastuullisuudesta ja ympäristökriisin käsittelystä. Hän uskoo avoimen prosessin tarpeellisuuteen ja siihen, että nykyisiä ympäristöongelmia ei ratkaista samalla ajattelutavalla kuin ne luotiin, vaan täytyy löytää uusi tapa katsoa ongelmia ne ratkaistakseen.

”Taide voi avata silmät katsomaan ympäristöä tuorein silmin, mutta myös ympäristö voi informoida taidetta, kuten se on aina tehnytkin. – – Olennainen näkökulma on se, että taide sallii avoimen lopputuloksen lähestymistavan. Jos aloittaa jonkin taiteellisen toiminnan ryhmässä, ja ei tiedä lopputulosta, lopputulos kehittyy prosessissa ja luo sitten, minun mielestäni, aivan uuden oppimisen dynamiikan, joka on tärkeä luontosuhteelle.”

Kaikissa kertomuksissa taiteen opetuksesta puhuttiin avoimena tilana. Opettajat lähestyivät tuota oppimisen avointa tilaa eri näkökulmista ja eri termein, mutta kaikki pitivät avointa tilaa tärkeänä. Saastamoisen (2011) mukaan taidekasvatusopettaja on enemmän fasilitaattori, provokaattori tai suunnittelija (Saastamoinen, 2011, 14–15) ja Anttilan (2011) mukaan taiteen avoin olemus korostuu tässä prosessissa (Anttila, 2011, 6). Opetuksessa korostuu myös Lynnin (2017) mukaan avoin tila, jossa opettajat ja oppilaat vuorovaikuttavat toistensa työhön positiivisesti (Lynn, 2017, 167). Vaikka Biesta (2017) ei näe opettajan roolia fasilitaattorina, Biesta tarkastelee opettamista subjektiivisena ja sen merkitystä olemassaololle subjektina, jolloin opettamisessa avautuu mahdollisuus olemassaolon pohtimiseen, eli mitä voisi tarkoittaa olla subjekti maailmassa ja maailman kanssa, eli pohdintaa maailmasta ympärillämme ja omaa olemistamme siinä (Biesta, 2017, 3). Samankaltainen maailmanpohtiminen ja suhteen muodostaminen itseen, muihin ja ympäristöön näkyy myös tämän tutkimuksen kertomukissa ja etenkin Annan kertomuksessa, vaikka myös hänen kertomuksessa korostui oppimisen avoin tila. Mantere (1995) painottaa taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen projektin pedagogiikassa oppimisyhteisön merkitystä, prosessi ja sen lopputulos ovat kaiken kaikkiaan jokaisen yhteisön omakohtaisesti muovaamat (Mantere, 1995, 19), eli lähtökohta projektille on avoin. Avoin oppimisprosessi on toisaalta mahdollisuus vapautuneempaan tilanteeseen käsitellä omaa suhdetta maailmaan, jolloin keskiössä ei ole järjellinen prosessi, vaan jotain, joka liikkuu ehkäpä pelkän järjellisen ulottumattomissa (Biesta, 2017, 38). Vaikka Anna on kuvataiteen opettaja, hän ei nosta taidetta suurimpaan rooliin taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Eliaksen tapaan hänkin korostaa oppimistilanteen avoimuutta, yhteisöllisyyttä ja suhdetta ympäristöön, joka tahtuu taideperustaisesti.

”Ympäristösuhteen rakentaminen niitten ihmisten kanssa, joiden kans työskentelen, oli sitten yhteisöllistä tai luontosuhdetta tai lähiympäristösuhdetta, niin se on ydin sitä asiaa. Ja se taide on se, minkä äärellä tapahtuu. Se ei oo niin olennainen asia. Ja siis siksihän mulle ei oo etes oikeestaan olennaista se, että puhutaanks me taiteesta tai onko se mitä siellä mitä tapahtuu, esimerkiksi leirillä tai mun opetustuntien aikana, niin mulle henkilökohtaisesti sille ei oo ihan kauheasti väliä, onko se taidetta. Mä uskoisin, että monet mun kollegat on paljon tiukempia siitä, että heille on merkityksellisempää se, että mitä se taide on ja kuinka taidetta joku asia on. – – Taiteen merkitys on se, että se on vapaa tila. – – jossa voidaan sitten kohdata ja tarkastella asioita, ihmetellä, hämmästyä ja mitä kautta erilaiset ilmiöt voidaan, että voidaan olla tekemisissä niiden asioiden kanssa, sen taiteen ääressä. Tai taiteen kautta. Mutta se on oleellista se, että me oikeestaan opetellaan olemaan ihmisiä. Löytää oma paikka.”

”Se taide on oikeestaan tutkimusmenetelmä ja sen kautta me tarkastellaan tätä maailmaa. Silloin se taide on myöskin avoin tila, et meidän hypoteesi ei oo mitenkään fiksattu,

että oletan mitä tapahtuu, vaan se on avoin tila, missä voi tapahtua vaikka mitä.— — Ja siinä yhtäläisesti voi olla oman ajattelun kehittäminen tai sitten joidenkin havaintojen tekeminen se itse sisältö, mitä saattaa tapahtua, niin se voi olla tosi monenlaista, mitä opiskelijat sitten kokee, et sillä hetkellä siellä leirikoulusta saa.”

Annan kertomuksessa toistuu taiteen mahdollisuudet määritellä ja löytää suhdetta itseän, muihin ja ympäröivään maailmaan. Ne näkyvät hänen opettajan identiteetissään, mutta myös taideperustaisen ympäristökasvatuksen pedagogiikassa. Pedagogiikassa ympäristöasioiden käsittelyyn Annan lähestymistapa on pehmeä, eikä niinkään radikaali tai aktivismiin perustuva.

Taide tarjosi erääseen Annan projektiin lähtökohdan, joka toi monikulttuuriseen ryhmään yhteisen kielen. Annan kokemukset ja pohdinnat monikulttuurisesta projektista liittyvät vahvasti myös taiteeseen tietämisen tapana.

”Mitä siin tapahtu, mä luulen, että sen merkitys noille nuorille oli siinä, että se tuli niin käsin kosketeltavaksi se oman kulttuurin käsittely ja vuorovaikutus ja tunne, että me kuulutaan tällaseen yhteiseen tosi laajaan, ku se oli kuitenkin kansainvälinen porukka myöskin. — —Vaikka me ollaan eri puolilta ja vaikka me ollaan erilaisia yksilöitä, niin meillä on jotain perustavanlaatuista yhteistä ja ne kaikki taiteen kielet, niin ne toimi sitten kommunikaationa ja loi yhteenkuuluvaisuutta. Se on must kauheen tärkeä, et jos lähdetään miettimään, millasta vastuuta yhdessä asioista annetaan, niin ehkä siinä oli jotain sellasta, mitä taiteessa parhaimmillaan voi olla.”

Annan pedagogiikassa keskeinen teema on oman paikan löytäminen maailmassa ja sen suhteen pohtiminen. Tämä näkyy hänen kertomuksessaan hyvin keskeisenä tekijänä edellisessä luvussa. Vaikkei maailmasuhde ja maailmassa olemisen korostu niin paljon Jussin ja Eliaksen kertomuksissa, se näyttäytyy myös esteettisten kokemusten kautta; havainnot kohdistuvat ympäröivään maailmaamme ja pohdinta taiteen kautta siihen, mikä on paikkamme maailmassa. Anna haluaa tuoda asiat pohdittavaksi kaiken ikäisille oppilailleen.

”Kyl ne vähän semmonen asia on, et se sieltä persoonallisuudesta tulee. Noitten tulevien kuvismaikkojen kans työskennellessä oon koettanut sitä ottanut vahvasti esiin, että ei oo ollenkaan tarkoitus, että kaikista teistä tulee minun kaltasia tai minun lailla ajattelevia. Tarkoitus on, että tää meidän yhdessäolo täällä xxx avais niitä näkymiä, millainen juuri minä olen suhteessa ympäristöön, minkälainen juuri kunkin oma paikka on siinä ja minkälainen on ottaa erilaisia asioita esille ja mistä se rohkeus löytyy et käydään pohtimassa aika isoja asioita ja minkä ikästen kanssa tahansa.”

Ympäristöön liittyvien ongelmien kompleksisuus vaatisi Eliaksen mukaan lähestymistapoja tilanteisiin, joissa emme ole vallassa. Hän korostaa, ettei taide ole taikamainen ratkaisu kaikkeen,



vaan nimenomaan auttaa tilanteessa, jossa meillä ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Hän kannustaa myös keskusteluun ja reflektointiin.

”Niin miten me tunnistetaan ne meidän ajan ongelmat ja rohkaistaan oppilaita puhumaan niistä siten, etteivät he vain toista sosiaalisesti haluttuja vastauksia, vaan keskittyisivät keskustelemaan siitä, mitä on täällä ja nyt?”

#### 4.4.3 Taideperustaisen ympäristökasvatuksen haasteita

Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa, jossa esteettiset kokemukset ja yhteisöllisyys ovat läsnä, on myös haasteita Annan kokemuksen mukaan. Tähän haasteeseen taide tarjoaa ratkaisun. Taide siis ei avaa paitsi ovia yhteisöllisyyteen ja dialogisuuteen vaan taiteellinen työskentely aukaisee mahdollisuuden yksilölliseen esteettiseen kokemukseen luonnosta ja taiteen tekemisestä.

”Suuret luontokokemukset, että oli se tunne, että voi olla yksin ja kohdata jotain sen luonnon kanssa niin se on aika olennaista, että se ei mitenkään kuulu minkään seuratmatkailun piiriin. Miten sitten tällasella leirillä vois olla mahdollisuuksia siihen, et voi olla yksin yhdessä. – Niin se taide on just se mikä tarjoaa sen mahdollisuuden. Jos vaikka ollaankin leirillä, missä on tosi paljon ihmisiä – leiripaikassa, jossa ollaan riippuvaisia toinen toisistaan täällä perustavanlaatuisissa asioissa, et ruoanlaitto hoituu ja asutaan jossain pienessä teltassa, vaikka niin sit se taiteen tekeminen ja ne maailmat mitkä avautuu siitä työskentelystä taiteen parissa, niin ne on niitä missä on mahdollista olla myös tosi yksin, itsenäisesti.”

Anna kertoo, että vie oppilaitaan paljon ulos, mutta tuo aiheita myös opetuksen sisään. Hän mainitsee materiaalien olevan yksinkertainen tapa opettaa ympäristöasioista ja monesti se on myös käytännön läheisin tapa. Haasteeksi taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja oman taidepedagogiikan ja ympäristövastuullisuuden toteutuksessa Anna mainitsee ajan ja resurssit, jotka osittain liittyvät myös materiaaleihin.

”Se kyllä välillä kai tapahtuukin itse kullekin, et kiireessä tulee tinkineeksi semmosesta työstä, jotka oikeestaan ei oo täsmälleen oman idean mukasia siitä, et mikä ois ihanteellinen. Sanotaan vaikka nyt jotku tosi arkinen esimerkiksi, vaikka se, että on joku hieno idea siitä, että me käytetään jotain luonnonmateriaaleja ja kiinnittämiseen käytetään jotain sellasta liimaa, joka ei sitten ookaan biohajoava tai myrkytön. Ja sen takia vaan, että ei ehtinyt ottaa selvää siitä, että mites nää tämmöset itsetehdyt liimat toimii. – Vaikka nää on tällasii yksityiskohtia, jotka ei muuta sitä maailmankulkua mihinkään suuntaan sinänsä, niin se, että ku taiteessa hienoimmillaan sillä on väliä sillä koko elinkaarella. Mistä se materiaali tulee ja minne se menee? Ja tässä me ollaan koitettu käydä keskustelua kollegojenkin kanssa, että meidän pitäis miettiä se prosessi loppuun asti.”

Anna pohtii ympäristökasvatuksen vaikuttavuutta. Ympäristökasvatus ja taideperustainen ympäristökasvatus on ollut kentällä jo pitkään.

”Jos maailma menee tällä tavalla kun se menee, mut toisaalta ihmisiä on tietysti niin paljon, että täähän on tällasta hidasta yhteisöllisen mielen muokkausta. Tottakai sen täytyisi olla paljon nopeempaa, kun mitä se on. Niit ihmisiä, jotka on jotenki ollu tiedostavii siitä että millaset asiat ylipäättänsä kasvatuksen sisältöinä kannattaa olla siin ytimessä, niin on kuitenkin ollut niin pitkään.”

Vaikka Jussi on hyvin onnistunut monitieteellisissä projekteissa ja saanut paikallisten arvostuksen, Jussi mainitsee, että aina yhteyttä toisiin tieteisiin ei synny. Eliakselle taideperustainen ympäristökasvatus on ollut väistämättömästi poikkitieteellistä. Hän kiinnittää kuitenkin huomiota siihen, että moni tieteellinen yhteisö kuuluttaa poikki- ja monitieteellisyyden perään, ja kaikki on hyvin ennen itse toimintaa.

”Ongelmat ilmenee, kun ihmiset työskentelee siiloissa, eli eri tavoin eri aloilla.”

Hän harmittelee myös kestävän kehityksen kasvatuksen nykytilaa, joka hyötyisi aidosta poikkitieteellisyydestä. Usein kestävän kehityksen tavoitteet ovat Eliaksen mielestä yksiselitteisiä, kun pitäisi keksittyä myös olemisen eksistentiaaliseen laatuun. Hän kokee myös kasvatuksen paradigman ylipäättään kaipaavan rohkeampaa muutosta. Ympäristökasvatuksen lisäksi ilmastokasvatus on kauttaaltaan monitieteellinen alue, (Lehtonen ym., 2018, 344–345), mutta se on myös sen haaste. Lehtosen ja kumppaneiden (2018) mukaan modernille ajalle ominainen dikotominen jaottelu on ajanut tieteellisen ajattelun ns. siiloihin, joka ei rakenna kestävää tulevaisuutta ja ajattelua. Poikkitieteellisyys ja holistisuus ovat vähissä sekä sosiaalisessa että akateemisessa kanssakäymisessä. (Lehtonen ym., 2018, 344–345.) Eliaksella on kokemusta myös taideperustaisen ympäristökasvatuksen haasteista akateemisessa maailmassa. Hän on kohdannut myös ilmiön, että taideperustainen ympäristökasvatus on opetussuunnitelmissa marginaalialuetta monissa maissa. Suomessa taideperustainen ympäristökasvatus näyttäytyy enimmäkseen ekososiaalisen sivistyksen, laaja-alaisen osaamisen ja taideaineiden sisällöissä (Opetushallitus, 2014). Poikkitieteellisyys on Eliaksen mukaan ollut haaste niin ympäristökasvatuksen kuin taidekasvatuksenkin näkökulmasta.

”Joten se on aina ollut tietynlainen haaste saada se ilmiö nostettua pöydälle ja saada sen tärkeys esiin. Usein saa sen tietynlaisen vastauksen. Ympäristökasvatuksessa pidetään taiteen ulottuvuudesta. He pitävät taiteesta, koska se on leikkisää, ja että ihmiset innostuvat. Mutta heille silti se ydin on ympäristökasvatus. Eli taide tuo leikkisyyttä tai se voi toimia tieteen kuvittamisena, eivätkä he ota tosissaan taidetta tietämisen tapana. Kun

tulee taidekasvatuksen osastolle, vastaus voi olla hyvinkin erilainen, ihmiset saattavat sanoa, että käytän taidetta välineenä ympäristöstä oppimiseen tai ekologisten ilmiöiden kanssa työskentelemiseen. Ja jos tekee niin, tekee taiteesta välineen ja se ei ole enää taidetta.”

Kestävään yhteiskuntaan tähdätessä on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon eri tavat tuottaa tietoa, kuten esimerkiksi taide. Taiteellinen toiminta voi tarjota kriittistä ja luovaa reflektointia kokemuksista ja tiedosta, jotka ovat tärkeitä kestävien yhteisöjen kannalta. Taiteella, taidekasvatuksella ja taideperustaisella tutkimuksella on mahdollisuus tarjota kestäväan kehitykseen liittyvien ilmiöiden syvällistä ymmärrystä (Jónsdóttir, 2019, 700; 708.) Estetiikan ja ihmisen sosiaalisen luonnon keskinäisiä riippuvaisuuksia käsitellessään Berleant toteaa niiden olevan aiheellisia globaalien kriisien vuoksi. Sosiaalinen estetiikka Berleantin mukaan käsittää sosiaaliset arvot ihmisten ja yhteisöjen välillä ja keskusteluissa, joissa tunnistetaan estetiikka ja etiikka erottamattomasti kietoutuneena (Berleant, 2010, 1–2; 35).

#### 4.4.4 Ilmastonäkökulma ja ekososiaalinen sivistys

Anna pohtii taideperustaisen ympäristökasvatuksen paikkaa tämän päivän keskustelussa ilmastonmuutoksesta. Annan pedagogiikkaa taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa luonnehtii luonnon ja taiteen esteettisen kokemiseen ja niiden kokemusten tarjoamiseen oppimistapahtumassa.

”Mä nään sen äärimmäisen tärkeänä, taideopetuksen puolella meillä ei ole mitään syytä luoda mitään uhkakuvia, et vaikka huoli oikeesti on suuri, et miten tää yhtälö ratkastaan. On aivan selvää, että tällä nykyisellä tavalla rakennettu yhteiskunta ei ole kestävä eli kulutukseen perustuva. Niin, se ei oo sen taidetunnin asia ratkaista niitä.”

”Ulkoileva taidekasvatus on ehkä se suunta, mikä mua kaikista eniten kiinnostaa. Mä en jotenkin nää sitä pelkästään sillä tavalla, että puhuisin vaikka ilmastotaidekasvatuksesta, se on niin muodikasta, et puhutaan ja kaikki liittyy ilmastonmuutokseen ja näihin isoihin uhkakuviin. Se mun lähestymiskulma taiteeseen perustuvassa ympäristökasvatuksessa on enemmän se, että me nähtäis missä mielettömän hienossa maailmassa me eletään ja tehtäis töitä sen hyväksi, että kaikki säilyis tuleville sukupolville.”

Annan pedagogiikan suuntaus taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa on tiedostava, mutta ei ohjaa uhkakuvien ajatteluun. Hän kuvaa omaa pedagogiikkaansa lähinnä positiiviseksi. Romanttisia kuvia ympäristöstä hän haluaa vältellä kuitenkin ja sen sijaan keskittyy tulevaisuuteen ja mahdollisuuksiin. Myös haastattelun aikainen, vastikään alkanut COVID-19 epidemian aikainen sosiaalinen eristäytyminen liittyy tässä vaiheessa Annan kertomukseen.

”Nykyään tulee kyl opiskelijoiden kanssa paljon enemmän vastaan sitä ilmastoahdistusta ja ympäristökriisiahdistusta, joka ei ole hedelmällinen tila. Sehän ei auta mitään se, että et ihmiset ahdistuu ja lamaantuu. Se mikä must just on vahvuus siinä, että voidaan olla taiteen kans tekemisissä ja siinä samalla ympäristöaiheiden kans tekemisissä on se, et siinä ollaan positiivisella mielellä.”

”Pikemminkin niin, että nähtäs sitä kautta, että on meil on aina erilaisii mahdollisuuksia ja että sen tulevaisuuden ei tarvitse olla niin synkkä.– – On asioita, jotka ei oo meidän hallussa joka tapauksessa. Siinähan me sitten sopeudutaan, että aika paljon semmosesta asennoitumisesta on kiinni kuitenkin, et miten sitten selvittää näistä isoista ympäristökriiseistä, kun sitten tällasista mistä tällä hetkellä (poikkeustila) ollaan.”

Luonnon- ja ympäristönsuojelu vaatii moniulotteista ymmärrystä sen ilmiöistä ja erilaisista ekosysteemeistä. Ymmärtäminen johtaa suojelumotivaatioon, mutta ilman esteettistä elementtiä tuo suojelumotivaatio on uhatta jäädä vajaavaiseksi. Koska esteettisyydellä on yhteyksiä ihmisen elämän laatuun ja kokemuksiin, esteettisyys on oltava osana kysymyksissä, joissa käsitellään ympäristön tilaa. (Naukkarinen, 2015, 88–90.) Ympäristön ja taiteen suhteeseen on Jussin pedagogiikassa, ideologiassa ja tutkimuksessa tullut monia ulottuvuuksia vuosien varrella. Käsitys tietämisestä on vuosikymmenten varrella laajentunut ja kasvanut.

”En mie ole mihinkään hylännyt sitä ajatusta siitä, että tuota se sellainen pedagoginen lähtökohta siihen luonnon arvostamiseen ja ympäristön arvostamiseen alkaa siitä, että ensinnä pitää havaita. Et se on edelleen minulle vielä hyvin tärkeä tällainen havaintokasvatus. Mutta se on muuttunut siitä se alkuajoista se, että mie kun sain semmosen visuaalisen alan kasvatuksen, että kaikki asiat ratkaistaan näkemällä. Nyt ehkä ymmärtää sen, että se meidän ihmisenä ymmärtämisen tapa on hyvin multimodaalinen. Siinä mielessä ymmärtää sen, että mitään ympäristökasvatusta ei tehdä katselemalla, vaan se tehdään moniaistisesti ja kehollisesti ja...mitään havaintoa ei ole, jos sitä ei ole käsitelty tietoisesti. Eli tällöinen aistihavaintojen tiedostaminen. Ja sitten sen ympäristöhavaintojen kulttuurinen tiedostaminen...et se on iso merkitys sillä. Meillä on niin eri tapaisia suhtautumisia siellä kulttuurin sisällä siihen ympäristöön. Se havaintokasvatus pitää lähteä semmosesta liikkeelle.”

Berleantin ympäristöestetiikkaa mukaillen, esteettiset kokemukset merkityksellistetään nimenomaan tiedostamisen kautta. Kulttuurinen ulottuvuus ja paikallisuus taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa on Jussille ensisijaista. Jussi painottaa yhteisöjen merkityksellisyyttä ja luonnon eloa yhdessä. Tästä lähtökohdasta hän kytkee ekososiaalisen sivistyksen käsitteen taideperustaiseen ympäristökasvatukseen.

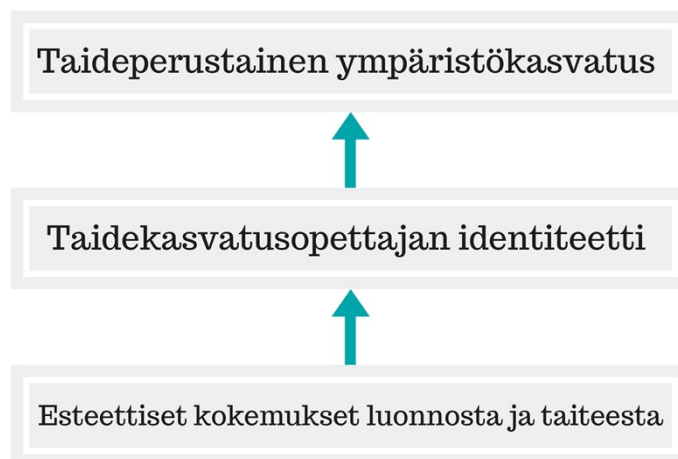
”Tää ekososiaalisen sivistyksen käsite, jota on nyt sitten viimisen puolenkymmenen vuoden aikana käytetty, niin se on varmaan semmonen uusi käsite, jolla sitten hahmotellaan tuota taideperustaisen toimintatutkimuksen ideologiaa.”

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmani tavoite oli selvittää, mitä asiantuntevat taidekasvatusopettajat kertovat taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta sekä tarkastella taidekasvatusopettajan identiteettiin heijastelevia esteettisiä kokemuksia luonnosta ja taiteesta. Tässä tutkielman viimeisessä luvussa tarkastelen taideperustaisen ympäristökasvatuksen sekä opettajien identiteetteihin heijastuneiden esteettisten kokemusten yhtymäkohtia sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi teen johtopäätökset viimeisessä alaluvussa ja pohdin jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

### 5.1.1 Taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja esteettisten kokemusten merkitys taidekasvatusopettajan identiteetissä

Viitekehyksessäni käsittelin taideperustaista ympäristökasvatusta, jota pohjustin ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen käsittelemisellä. Ympäristökasvatukseen liittyi myös olennaisesti ilmastokasvatus sekä ekososiaalisen sivistyksen käsite. Seuraavassa alaluvussa puolestaan käsitteelin taidekasvatusta yleisesti sekä sen tehtävää ja ideologiaa. Lisäksi teoreettinen osuuteni tarkasteli esteettistä kokemusta luonnosta ja taidekasvatusopettajan identiteettiä. Tutkimukseni on kerronnallinen tutkimus, jossa aineistonkeruumuotona oli kertomushaastattelu. Haastattelin kolmea kokenutta taidekasvatusopettajaa ja analysoin kertomuksia narratiivisen analyysin ja narratiivien analyysin keinoin.



Kuva 4. Viitekehys tässä Pro Gradu –tutkielmassa.

Opettajien kertomuksista selvisi, että erilaiset esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta ilmenevät taidekasvatusopettajan identiteetissä ja täten myös vaikuttavat opettajuuteen sekä pedagogiikkaan, joka näkyy taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Taideperustainen ympäristökasvatus näyttäytyi myös motivoivana tekijänä taidekasvatusopettajan työlle. Opettajien kertomuksista ilmeni taideperustaisen ympäristökasvatuksen ideologiaa ja niissä painottui erilaiset osa-alueet, lisäksi kertomukisissa ilmeni haasteita taideperustaiseen ympäristökasvatukseen liittyen. Taideperustainen ympäristökasvatus kytkeytyy opetussuunnitelmassa ekososiaaliseen sivistykseen.

Olen tarkastellut haastateltavien kertomia esteettisiä kokemuksia taiteesta ja luonnosta sekä niiden merkitystä ja ilmenemistä haastateltavien identiteetissä. Analysoin narratiivisen, eli kerroksellisen analyysin keinoin jokaista kertomuksesta erikseen. Aineiston laajuuden vuoksi niistä on haasteellista tiivistää yksiselitteistä johtopäätöstä, mutta huomattavaa on, että jokaisessa kertomuksessa esteettiset kokemukset ovat merkityksellistyneet opettajan työssä ja pedagogiikassa taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Kokemukset luonnosta usein ovat voimakkaita, ja Eliaksen tapauksessa esteettinen ja merkittävä kokemus lapsuudesta luonnon keskellä on ollut jopa pelottava. Anna kuvailee esimerkiksi luonnon jylhyyttä ja Jussille luonto on ollut läheinen kasvu- sekä elinympäristö ja hän myös kertoo kiinnostuksen ympäristöön olevan motivoiva tekijä opettajuuteen. Taiteen esteettinen kokeminen on myös ollut merkittävää kertomuksissa. Jussi kertoo kahdesta näyttelystä opiskeluaikojen jälkeen, jotka laittoivat hänet pohtimaan omaa ainutlaatuista osaamistaan ja oman taiteen tekemistä. Eliakselle taiteen tekemisen prosessit ovat olleet taiteen voima ja hän kertoo myös opetustilanteista, joissa tuo samanlainen kokeminen on ollut läsnä. Annalla puolestaan taiteeseen liittyvät esteettiset kokemukset olivat enemmälti prosessin omaisia ja taide saa hänen kertomuksessaan laajan käsitteen, jossa hän kuvaa ryhmässä olevien henkilöiden kohtaamistakin taiteena. Esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta siis ilmenevät opettajien kertomuksissa ja identiteetissä, pedagogiikkaa sekä opettajuutta viitoittavina ja motivoivina tekijöinä.

Opettajien kertomuksissa näyttäytyy taideperustaisen ympäristökasvatuksen tärkeitä elementtejä, kuten paikkasidonnaisuus, toimijuus, yhteisöllisyys, ekososiaalinen sivistys ja maailmassa olemisen pohdinta. Nämä tekijät ovat nähtävissä myös kertojien omissa esteettisissä kokemuksissa. Esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta ovat olleet merkittäviä jokaisen kertojan kohdalla. Jussi kertoi esteettisiä kokemuksia taiteesta, luonnosta ja omasta kotikylästään ekososiaalisena ympäristönä. Eliaksen kertomat esteettiset kokemukset liittyivät luontoon ja taiteen tekemiseen lapsuudessa sekä aikuisuudessa. Koska Eliaksella ei ole koulutusta taiteesta

tai opettajuudesta, hänelle oma-aloitteisuus ja innostus taiteessa on luonut tien opettajuuteen ja siinä on vahvasti myös ympäristö ja luonto läsnä. Annan kertomat esteettiset kokemukset liittyivät opiskeluaikoina luontoon ja myöhemmin taideperustaisen ympäristökasvatuksen projekteihin, joissa taide ja luonto yhdistyivät. Annan kertomuksessa on vahvasti läsnä maailmasuhteen pohtiminen, hän mainitsee useaan otteeseen maailmassa olemisen, oman paikan löytämisen ja suhteen pohtimisen itseen, muihin ja maailmaan.

Vaikka taideperustainen ympäristökasvatus ei suoraan perustu millekään ympäristökasvatuksen mallille, sillä on samoja tavoitteita ja elementtejä ympäristökasvatuksen kanssa. Tämän tutkimuksen kertomuksissa ilmenee useita teemoja liittyen taideperustaiseen ympäristökasvatukseen, jotka osaksi liittyvät myös taidekasvatukseen tai ympäristökasvatukseen. Teemoja olen kertomuksista analysoinut narratiivien, eli kertomusten analyysin keinoin. Niiden rajaaminen osoittautui kuitenkin hyvin haasteelliseksi. Osa elementeistä peilautuu taidekasvatuksen lähtökohtiin, osa ympäristökasvatuksen ja osa molempiin. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt huomioidaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen poikki- ja monitieteellisen luonteen. Kokemuksellisuus, yhteisöllisyys ja paikkasidonnaisuus sekä taideperustaisuus ja maailmassa oleminen luonnehtivat taideperustaista ympäristökasvatusta yleisesti. Nämä teemat myös toistuvat kertojien omista esteettisistä kokemuksista taiteesta ja luonnosta. Yhdessä teemaksi valitsin haasteet, sillä ne osoittavat tärkeän ja kriittisenkin näkökulman aiheeseen ja kertojat, etenkin Anna ja Elias toivat näitä näkökulmia esille. Viimeisessä teemassa on kertomuksissa mainittuja ilmastonäkökulmia ja viittauksia ekososiaaliseen sivistykseen, jotka luovat yhteyden etenkin ympäristökasvatukseen sekä opetussuunnitelmaan, mutta myös tämän päivän keskusteluun ympäristökysymyksistä. Illeris (2015) toteaa tutkimuksessaan, että ilmastomuutokseen liittyvää vaikeutensa ja häpeän kulttuuria voitaisiin rikkoa taidekasvatuksen kautta (Illeris, 2015, 280) ja tämän tutkimuksen kertomuksissa esimerkiksi Elias kannusti keskusteluun ongelmista ja niiden kohtaamisesta. Jussin kertomuksissa tuli esille myös taideperustaisen ympäristökasvatuksen globaalisuus, joka liittyy ilmastokasvatukseen. Anna puolestaan kuvaili lähestymistapaansa enemmän positiiviseksi, mutta huomioi myös ilmastoahdistuksen ja siihen liittyvät pohdinnat taidetunneilla.

Opettajan identiteetti on alati yhtä dynaaminen ja moninainen kuin identiteetti itsessään. Identiteetin muodostus on prosessi, jossa merkitykselliset kokemukset vaikuttavat opettajan uskoon, eli toisin sanoen muokkaa yksilön arvoja suhteessa käytökseen ja käytöstä suhteessa arvoihin (Noonan, 2019, 2; 9). Tässä tutkimuksessa noita merkityksellisiä kokemuksia olen

tulkinnut esteettisinä kokemuksina taiteesta ja luonnosta. Näitä kokemuksia taidekasvatusopettajien kertomana olen tarkastellut suhteessa heidän identiteettiin opettajana ja miten ne viitoittavat heidän ideologiaa sekä pedagogiikkaa taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Jokaisen haastateltavan kertomus oli erilainen ja lähtökohtaisesti en lähtenyt kertomuksia vertailemaan toisiinsa, sen sijaan halusin tutkimuksessani esittää kertomuksissa ilmenneitä kokemuksia suhteessa opettajuuteen ja identiteettiin. Lisäksi tavoitteenani oli tarkastella ja ymmärtää taideperustaista ympäristökasvatusta opettajien kertomana. Opettajien kertomuksissa ilmeni pohdintaa, joka kohdistuu taideperustaisen ympäristökasvatuksen olemukseen ja ideologiaan. Opettajat kertoivat muutamia esimerkkejä projekteista ja käytänteistä esimerkkeinä. Tavoitteenani ei kuitenkaan ollut kartoittaa toteutusideoita, vaan nimenomaan tavoittaa asiantuntevien opettajien syvällisempi ymmärrys taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Opettajien kertomukset tarjosivat rikkaan ja monipuolisen aineiston niin luonnon ja taiteen esteettisten kokemusten kuin taideperustaisen ympäristökasvatuksenkin tarkasteluun.

Ropo (2015b) kuvailee identiteetin käsitteen ja määrittelyn moninaisuuden kuvastavan ihmisen elon moninaisuutta ja pohdintoja, mitä maailmassa on ja mikä on ihmisen oma suhde siihen (Ropo, 2015b, 45). Ihmisen identiteetti ja käsitys itsestään ovat ratkaisevaa maailmassa toimimisen ja vuorovaikutuksen kannalta (Ropo, 2015a, 19–20). Näistä edellä mainituista syistä identiteetin tarkastelu on osa tätä tutkielmaa. Tässä tutkielmassa olen käsitellyt identiteettiä ja sen rakentumista Ropoa (2015b, 33–34) mukaillen. Oletan siis kaikilla ihmisillä olevan identiteetti, käsitteen olevan sekä objektivistinen (mahdollistaa tutkittavuuden) että subjektivistinen (omakohtainen) käsite ja lisäksi sen syntyvän yksilöllisten prosessien tuloksena. Identiteetti voi rakentua kolmella tavalla, kognitiivisesti (viittaa ammatilliseen identiteettiin), narratiivisesti (kerronnallisesti) sekä diskursiivisesti (vuorovaikutuksessa). Kognitiivisesti rakennettu identiteetti viittaa tietoihin itsestä ja itseymmärrykseen, joka näkyy kaikkien kertomuksissa osaamisena ja oivalluksina. Esimerkiksi Anna kertoo huomanneensa opiskeluaikojen alkuvaiheessa, että hän on kiinnostunut ympäristökasvatuksessa. Se on käänne kertomuksessa, jossa hänen identiteettinsä kehittyi ja muotoutui ja opettajuus ottaa suunnan ympäristökasvatukseen taidekasvatuksen opinnoissa. Narratiivinen rakentuminen viittaa itsestä koskeviin kertomuksiin. Tässä tutkielmassa pohdin tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa 5.1.2, mutta on tärkeää huomioida, että kertomukset, jotka ovat aineistona tässä tutkielmassa, ovat kerrottu tätä tutkielmaa varten. Vaikka identiteettiä ei voi tutkia, kertomusten kautta avautuu mahdollisuus tutkia, miten identiteetti ilmenee yksilön elämässä, itsestä muodostetaan kertomuksia antamalla merkityksiä ja tulkintoja kokemuksille (Ropo, 2015b, 36–37). Merkittäviä



ovat taiteeseen ja luontoon liittyvät kokemukset, joita käsittelen tässä tutkielmassa esteettisinä kokemuksina. Kertomukset ovat siis tuotettu tätä tutkimusta varten. Kertomuksissaan haastateltavat ovat kertoneet tarinansa minulle, tutkijalle, mutta toisessa paikassa tai kontekstissa kertomus voi olla erilainen. Diskursiivinen rakentuminen viittaa neuvotteluprosesseihin ja suhteisiin. Tässä tutkielmassa diskursiivinen rakentuminen näyttäytyy opettaja-taiteilija-tutkija roolissa. Diskursiivisessa identiteetissä on kyse siitä, että yksilö positioi itsensä keskustelussa, eli miten yksilö muuttuu ja vaihtuu suhteessa itseän, muihin ja ympäristöön. Vuorovaikutukseen ei vaikuta pelkästään yksilön asema, vaan myös vuorovaikutus vaikuttaa yksilön asemaan. Kuten Ropon (2015b) tutkimuksessa, nämä identiteetin rakentumisen tavat ovat tässä tutkielmassa ymmärretty myös osin päällekkäisinä ja osin poissulkevinä.

Berleantin (2010) mukaan estetiikka on tärkeää, sillä se mahdollistaa pitävimmän perustuksen sille ymmärrykselle, miten elää merkityksellistä elämää (Berleant, 2010, 43). Esteettinen kokemus luonnosta ja taiteesta muodostaa tähän tutkielmaan erittäin tärkeän tukipilarin. Olen tässä tutkielmassa käsitellyt esteettistä kokemusta Berleantin estetiikan mukaan, sillä hän on käsitellyt niin taidetta kuin luontoakin. Hänen ympäristöestetiikassa ihmiset ovat erottamaton osa ympäristöä ja ympäristöestetiikka ei käsitä paikkoja yksistään, vaan myös ihmisen osallistumisen niihin (Berleant, 1992, 10–12). Tämä on ollut tärkeä lähtökohta etenkin luonnon esteettisen kokemisen ymmärtämisessä tässä tutkielmassa. Kertomuksissa esteettisiin kokemuksiin liittyen on ollut selkeästi läsnä myös havaintojen ja kokemusten moniaistillisuus ja kehollisuus, mikä on ympäristössä, etenkin luonnossa, lähes väistämätöntä. Berleantin (1992) mukaan ihmisen kehollisuus on tärkeää, ei pelkästään aistihavainnoissa, vaan ihmisen jatkuvuus sekä osallisuus ympäristössä ja esteettinen havainto ympäristöstä ovat nimenomaan niitä elementtejä, jotka tarjoavat suoran tietoisuuden sitoutumisesta ympäristöön ja harmonisoi ihmisen olemusta. Lisäksi esteettinen kokemus perustuu myös psykologiseen ja kulttuuriseen taustaan, sillä niiden kautta ihminen merkityksellistää kokemuksensa. Esteettinen kokemus on siis kontekstuaalinen eli situationaalinen. (Berleant, 1992, 14; 18–23.) Paikkasidonnaisuus osoittautui myös tämän tutkielman kertomuksissa tärkeäksi ja osaksi taideperustaisen ympäristökasvatuksen ideologiaa. Sitoutumattomuus paikkaan voi olla jopa esteenä ympäristösuhteen rakentumiselle ja Østergaard (2017) totesi tutkimuksessaan esteettisen kokemuksen voivan olla avainasemassa myös opettajien koulutuksessa. Esteettisen kokemuksen kautta pohdittu oma maailmassa oleminen edistää kuuluvuuden tunnetta ympäristöön. (Østergaard, 2017, 557—559.)

Berleantin (1992) mukaan esteettisyys sitoo yhteen monia piirteitä ihmisen kokemasta maailmasta ja elämästä, joka tulee myös ilmi tämän tutkielman kertomuksissa, joissa, kuten myös Berleant mainitsee, jatkuvuus ja havaintoihin uppoutumien luonnehtivat sekä taiteen että luonnon estetiikkaa. Taidetta ja ympäristöä vie yhteen ihmisen suhde ja reaktio niihin. Molemmat voidaan kokea havainnollisesti, arvostaa esteettisesti ja ne toimivat vastavuoroisesti sitoen kokijan paikkaan ja tilanteeseen. Esteettinen kokemus siis koskee taidetta ja luontoa, ratkaisten ongelmia enemmän kuin luoden niitä. (Berleant, 1992, 161; 172–174.)

### 5.1.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus on yksi kerronnallisen tutkimuksen kipupisteistä. Luotettavuutta tulisi lähestyä samasta näkökulmasta kuin narratiivista tutkimusta itseään, eli tulkinnallisesti. Perinteiset tutkimuksen mittarit, reliabiliteetti ja validiteetti eivät sovellu kerronnallisen tutkimuksen epistemologisiin tai ontologisiin lähtökohtiin. Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida esimerkiksi Heikkisen (2015) mukaan käyttäen käsitettä validointi. Se tarkoittaa tulkinnallista prosessia, jossa maailmankuva kehittyy vähitellen. Validointi periaatteita on viisi. *Historiallisen jatkuvuuden periaate* tuo kertomuksen ajan ja paikallisen yhteyden lukijan tietäväksi. *Refleksiivisyyden periaate* edellyttää tutkijaa tarkastelemaan omia yhteyksiään aiheeseen. *Dialektisuuden periaate* painottaa tulkinnan olevan dialoginen ja dialektinen, eli tulkinta tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Tähän liittyy myös moniäänisyyden huomiointi. *Toimivuuden periaate* takaa tutkimuksen tuottavan jotain hyödyllistä maailmaan. Viidentenä *havahduttavuuden periaate* tarkoittaa sitä, että lukija havahtuisi katselemaan maailmaa uudella tavalla. (Heikkinen, 2015, 163–165.)

Tässä tutkielmassa historiallisen jatkuvuuden periaate toteutuu siten, että anonymiteettiä suojellessa en paljasta tarkkoja alueita tai paikkoja, mitkä kertomuksissa tulivat ilmi, mutta olen kuitenkin pyrkinyt antamaan tiedon, mikäli kyseessä on ollut muutto toiselle paikkakunnalle tai kaupunkiin ja mikäli kyseisen ympäristön erityisyys on jollain tavalla huomattava. Esimerkiksi Jussin kertomuksessa on huomattavaa se, että hän on kotoisin pienestä kyläyhteisöstä.

Refleksiivisyyden periaate on kerronnallisessa tutkimuksessa monimutkikas aihe. Tutkija tulkitsee haastatteluja ja litterointeja, eli toisin sanoen antaa merkityksen toisen ihmisen tarinalle. Tutkija kuitenkin on implikoitu kerronnallisiin selostuksiin, koska ne on tuotettu tutkijan asettamista kysymyksistä ja kommentaateista lähtien ja samalla tutkija asettuu kertojan yleisöksi ja

tuottamaan yhdessä muotoutuvaan kertomusta. (Riessman, 2015, 233–234.) Oma suhteeni aiheeseen on hyvin läheinen ja tutkimuksen kiinnostus on noussut henkilökohtaisesta innostuksesta ja kiinnostuksesta. Aiheen käsittelyssä olen kuitenkin kirjannut ylös omiin muistiinpanoihin tutkimuksen vaiheita. Analyysivaiheessa myös tarkastelin aineistoa odotusanalyysin avulla, joka osoittautui aineistoon nähden kattavaksi työkaluksi, myös sen myötä pystyin uudelleen arvioimaan omaa valikointia aineiston teemojen suhteen. Narratiivinen ymmärrys ihmisistä on kuitenkin aina tulkinnallista; emme voi koskaan täysin varmasti tietää, miksi mikäkin asia tapahtui (Freeman, 2015, 29). Vaikka täysin läpinäkyvää refleksiivisyyttä ei ole, tutkijat voivat aina tehdä jotain paremmin. Esimerkiksi tutkija voi miettiä, miten esittää itsensä litteroinnissa ja analyysissa. Riessmanin dialogisessa/performanssi analyysissa kaikkien osaa ottavien henkilöiden ilmaisut on esitelty ja tulkittu. Tällöin tutkimussuhteesta tulee dialoginen ja avoin. (Riessman, 2015, 234.) Litteroinnissa kirjoitin myös omat kysymykseni ja ilmaisuni auki ja otin huomioon ne analyysivaiheessa, mutta avoimia kysymyksiä esittäessä oma osuuteni jäi kuitenkin hyvin suppeaksi haastattelussa. Kerroin aiemmin kertomushaastattelusta aineiston keruun muotona tässä tutkielmassa ja koin, että se tarjosi hyvän lähtökohdan kerronnallisen tutkimuksen aineiston keruuseen. Kaikki haastateltavat aloittivat luontevasti kertomisen. Kertomuksen tuottamiseen pohdin oman asemani myös vaikuttavan. Olen luokanopettajaopiskelija, joka on kiinnostunut aiheesta, mutta käytännön kokemusta minulla on vähän. Haastattelin asiantuntijoita, jotka ovat työskennelleet opettajina kauan, joten tietynlainen noviisiaseamani vaikutti epäilemättä asetelmaan haastattelutilanteessa.

Dialektisuuden periaate tutkimuksessani painottuu niin haastattelutilanteeseen kuin tulkintaanakin. Haastattelijalla vaikuttaa tietoon, mitä haastateltava kertoo valitsemalla teeman sekä aiheen ja asettamalla kysymykset tietyillä tavoilla. Haastattelijalla on myös omat odotuksia haastattelusta; mistä oikeastaan on kyse ja mitä se sisältää tai jättää ulkopuolelle. Periaatteena keskeyttämätön kertomus antaa avoimemman ja kertojan omiin kokemuksiin perustuvan vaihtoehdon tälle. Myös tutkija saa tässä mallissa erilaisen roolin, hän on kyselijän sijasta hyvä kuuntelija ja haastateltava on enemmän kertoja kuin kysymyksiin vastaaja. (Stembrouck, 2015, 246.) Haastattelussa tutkija on aina merkittävässä roolissa siinä, mitä haastateltava kertoo, sillä tutkijan olemus, tapa kuunnella ja kysyä muovaavat kertojan valintoja tarinaa kertoessa (Riessman, 2008, 50). Vaikka tutkija kutsuisi kertomaan avoimella kysymyksellä tutkittavasta ilmiöstä, tutkijan vaikutus on silti läsnä, sillä kertoja valitsee asioita myös perustuen tutkittavan asemaan, ikään ja sukupuoleen katsoen, tiedostetusti tai tiedostamatta. Myös kertomuksen tuottaminen

tutkimuksen kontekstissa vaikuttaa kerrottuun. Aineisto ei ole siis ehkä koskaan niin yksiselitteisesti puhdasta, kertojan tuottamaa, vaan pikemminkin tutkijan ja kertojan yhdessä rakennettua. Tutkimus on aina yksi versio todellisuudesta ja kuten tutkimukseen osallistuneet henkilöt, myös tutkija tuottaa kertomusta. Kerronnallisessa tutkimuksessa kertojalla on äärimmäisen keskeinen asema tutkittavasta ilmiöstä erottamattomana ja aktiivisena agenttina. Tutkimuksen analyysivaiheen tulosten kirjoittaminen tapahtuu yhteisymmärryksessä tutkittavan kanssa. Tutkija usein tiedottaa osallistujia tekstin eri vaiheissa ja kysyy heidän hyväksynnän ja toisinaan myös kommentteja. (Spector-Mersel, 2010, 216–217.) Aineisto oli todella laaja ja kirjoitettuani litte-roinnit tein niistä versiot luettavaksi haastateltaville. Versioihin liitin myös tiivistelmän siitä, mitä aineistolle tulisi tutkielmassani tapahtumaan, eli analyysin vaiheista ja tulosten käsitte-lystä. Pyysin heitä antamaan kommentteja ja saadut kommentit sisällytin tutkielmaani. Suurin osa kommenteista oli lauseita tarkentavia tai asioita painottavia kommentteja. Spector-Merselin (2010) mukaan jotkin tutkimamme kertomukset on saatettu jo kertoa, mutta toisaalta monet tutkimuksen kannalta kiinnostavat kertomuksen kerrotaan vain tehdessä tutkimusta. Haastatte-lut ovat siis kertomuksia, jotka tuotetaan tutkijalle ja siinä ymmärryksessä, minkä kertoja on saanut tutkimuksen tarkoituksesta. Kertomiseen vaikuttaa myös tutkijan ja kertojan vuorovai-kutus. Kertomuksiin vaikuttaa tutkijan läsnäolo myös aineiston keruun jälkeen, jolloin tulkin-nassa tutkija valikoi aineistoa. (Spector-Mersel, 2010, 213–214.)

Toimivuuden periaatetta tutkimuksessani on haastava arvioida. Mistä tiedän, onko tuottamani tutkimus ja tulokset tuottaneet jotain hyödyllistä maailmaan? Voin perustella omaa tutkimus-tani ajankohtaisuudella ja lähdekirjallisuudella, mutta hyödyllisyyden arviointi on silti haaste. Toisaalta olen tuonut viitekehykseen ja ajankohtaisuuteen perustuen uudenlaisen näkökulman esille, jota en ole olemassa olevassa tutkimuksessa löytänyt. Samanlainen haastavuus koskee myös havahduttavuuden periaatetta, jota myöskin on tässä vaiheessa vaikeaa arvioida. Ries-samnin (2008) mukaan hyvä kerronnallinen analyysi herättää lukijassa ajatuksia tekstin taakse. Kerronnallinen tutkimus on poikkitieteellinen, monitasoinen ilmentymä ihmisten aja-tuksista ja mielikuvista. (Riessman, 2008, 13.) Olen myös analyysivaiheen ja haastatteluihin liittyvät seikat pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman totuudenmukaisesti. Haastateltavia on in-formoitu asiallisesti haastattelun kulusta ja he ovat saaneet tarkistaa ja kommentoida omat haas-tattelunsa. Olen pyrkinyt tuomaan tutkielmassani ja tuloslukuissa esiin mahdollisimman hyvin aineistoon ja viitekehykseen perustuen ratkaisuja tutkimusongelmiini. Tutkimuksessani ilme-nee myös monitieteissävyinen ote viitekehyksessä, jossa esimerkiksi identiteetin käsittely, tai-deperustainen ympäristökasvatus ja kerronnallinen tutkimus kaikki omaavat monitieteellisen

luonteen. Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuus ei perustu tiukkoihin perusteluihin ja väitteisiin vaan pikemminkin siihen, miten se vakuuttaa lukijansa, parhaimmassa tapauksessa tutkimuksen lukemisen jälkeen sekä lukijan että tutkijan elämässä on jotain toisin (Syrjälä, 2018, 278).

Aiemmin tässä tutkielmassa kerroin haastateltavien kaikkien ilmoittaneen minulle, että he voivat esiintyä tutkielmassa omalla nimellään. Haastateltavien nimien julkaisu kuitenkin vaikuttaisi tutkielmani luotettavuuteen. Ensinnäkin, olen saanut suosituksen graduohjaajaltani haastatella kokenutta taidekasvatuksen opettajaa ja yllättäen saanut haastateltavien luvan nimen julkaisuun. Olen tulkinnut luvan luottamuksen merkinä tutkielmalle. Nimien julkaisu myös lisäisi vastuutani tutkimuksen tekemisessä. Lisäksi nimien julkaisun lupa puoltaa aiheen tärkeyttä heille. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen ”piirit” Suomessa ovat kuitenkin pienet ja alalla olevat henkilöt helposti tunnistaisivat henkilöt, vaikka heidän anonymiteettinsä häivyttäisin. Haastateltavien anonyymiksi jättämistä puolsi se, että he tosiaan jäisivät tutkimuksessa anonyymeiksi ja se olisi perinteisesti tutkimuksen etiikan mukaista. Tarkoitukseni ei ole missään vaiheessa myöskään vaikuttaa muilla tavoilla tutkielmani tasoon julkaisemalla haastateltavien nimet.

Aiemmin jo mainitsin tässä tutkielmassa aineiston rikkaudesta ja laajuudesta ja siitä, että mahdollisesti jotain tärkeääkin saattaa jäädä analysoimatta aineistoista. Aloittaessani tutkimusta en voinut tietää, mitä haastateltavat tulisivat kertomaan ja olin lähinnä huolissani siitä, jäävätkö haastattelut liian lyhyiksi, jolloin aineistoa ei olisi tarpeeksi. Lopputulos oli päinvastainen ja aineiston laajuuden ja rikkauden lisäksi aihe on erittäin moniulotteinen ja osittain poikkitieteellinen, joka tuo myös oman haasteensa tutkielman tekemiseen ja aineiston analyysiin. Olen pyrkinyt käsittelemään aineistoa ja viitekehystä suhteessa tutkimusongelmaani, mutta se on tuottanut myös rajauksessa haasteita. Tutkijan asema ja valinnat vaikuttavat luotettavuuteen tutkijan tehdessä rajauksia ja valintoja. Rajauksen tekeminen on ollut haastavaa siinäkin mielessä, että haluan kunnioittaa haastateltavia ja säilyttää heidän oman äänen kertomuksien ja aiheiden yhteydessä. Kerronnallisessa tutkimuksessa on myös eettinen laatu, sillä kerronnallinen tutkimus antaa mahdollisuuden kertojalle ilmaista itseään omalla äänellään, mutta tuo eettinen laatu luo myös haasteita, sillä omasta elämästä kerrottaessa haastateltava saattaa paljastaa omasta elämästään jotain henkilökohtaista ja haavoittuvaa (Hänninen, 2015, 181).

### 5.1.3 Johtopäätökset

Kokeneiden taidekasvatusopettajien kertomukset ovat olleet monipuolinen ja rikas lähtökohta tulkita taideperustaista ympäristökasvatusta sekä taiteeseen ja luontoon liittyvien esteettisten kokemusten ilmenemistä taidekasvatusopettajien identiteetissä. Taideperustainen ympäristökasvatus liittyy opetussuunnitelmassa ekososiaaliseen sivistykseen, joka on avainkäsite niin opetussuunnitelman arvopohjassa kuin yhteisen, kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Opettajilla ja kasvattajilla on merkittävä rooli tässä prosessissa. Ekososiaalinen sivistys myös näytty kertomukissa ja sen käsite laajenee tarkoittamaan käytännössä luonnon ehdoilla toimivaa elinympäristöä, johon ympäröivä luonto ja kulttuuri kuuluvat yhdessä yhteisön kanssa. Tässä tutkielmassa olen osoittanut, että esteettiset kokemukset luonnosta ja taiteesta ovat merkityksellisiä opettajan identiteetille, joka rakentuu kognitiivisesti, narratiivisesti sekä diskursiivisesti. Merkitykselliset, esteettiset kokemukset ovat viitoittaneet ja motivoineet taidekasvatusopettajien työtä. Monet tärkeät teemat, mutta myös haasteet taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ilmenivät kertomuksissa ja käsite kytkeytyy syväluotaavasti myös ekososiaaliseen sivistykseen ja siten myös olennaisesti opetussuunnitelmaan.

Biesta (2018) tiivistää taiteen olevan avain yksilön omaan maailmasuhteeseen (Biesta, 2018, 15–18). Taideperustaisuus ympäristökasvatuksessa avaa mahdollisuuksia tarkastella omia esteettisiä kokemuksia ja niiden merkitystä suhteessa itseen, muihin, ja ympäristöön, eli maailmaan. Tämän tutkielma johdannossa nostin esiin Veli-Matti Värin (2018) ajatuksen siitä, että vastaus ekokriisiin ei olisi ainoastaan kestävä elämäntapa, vaan on ymmärrettävä uudelleen ihmisen ja maailman välinen suhde (ks. Värri, 2018, 6–7; 89.). Esteettisillä kokemuksilla taiteesta ja luonnosta sekä taideperustaisella ympäristökasvatuksella on tälle pohdinnalle paljon annettavaa. Näistä lähtökohdista syntyvä pohdinta olisi tarpeellinen näkökulma jo opettajankoulutuksessa. Prosessi ei kuitenkaan ole, kuten tämän tutkielman kertomukista ilmenee, kenellekään täysin samanlainen, mutta erittäin merkityksellinen omassa opettajuudessa.

Tutkielman tekeminen on ollut kauttaaltaan mielenkiintoinen, mutta haastava prosessi. Tutkielmassani korostuu poikki- ja monitieteellinen luonne, joka tuo oman haasteensa niin viitekehysten rajaamiseen kuin analyysin tekemiseenkin. Olen kokenut tutkielman tekemisen erittäin mielekkäänä ja ajattelua kehittävänä tutkimuksena, joka on myös viitoittanut ja vahvistanut omaa opettajuuttani. Haastavaa oli tutkielman tekemisessä rajaaminen ja osittain aihe on edelleen hyvin laaja. Useissa lähteissä on viittauksia esimerkiksi fenomenologiaan, mutta viitekehystä

rajatessa jätin fenomenologian klassikoiden käsittelyn tästä tutkielmasta pois. Fenomenologishenkinen aihepiiriin käsittely tämän tutkileman aiheesta olisi kuitenkin mielenkiintoinen lähtökohta. Myös kerronnallinen tutkimus ja kertomushaasattelu aineistonkeruun muotona avaavat hyvin laajan näkökuman aiheeseen. Tutkimuksessani on myös tiettyjä rajoituksia. Tutkin aihetta asiantuntevien taidekasvatusopettajien näkökulmasta, joilla kaikilla oli tausta kuvataiteessa. Aihetta voisi myös tutkia muiden taiteenalojen opettajien, ympäristökasvattajien, opettajien ja opettajaksi koulutettavien näkökulmasta.

Koska taideperustainen ympäristökasvatus tai ympäristökasvatus ei ole varsinainen oppiaine Suomen peruskoulussa, olisi jatkotutkimuksessa mielenkiintoista tutkia, onko taideperustainen ympäristökasvatus enemmän opettajien arvokasvatusta ja ilmeneekö se jotenkin peruskoulun arjessa? Jatkotutkimukselle mielenkiintoisen aihe olisi myös tutkia taideperustaisen ympäristökasvatuksen projektiin ja toimintaan osallistuneiden kokemuksia. Tutkittavaa olisi myös siinä, miten taideperustainen ympäristökasvatus voisi avata dialogin niin oppilaan kuin opettajankin omalle suhteelle ympäristöön ja miten se kutsuu määrittelemään omaa suhdettaan ympäristöä kohti. Taideperustainen ympäristökasvatus sekä esteettiset kokemukset taiteesta ja luonnosta voisivat olla mukana myös opettajankoulutuksessa, tukien identiteettityötä ja oman maailmasuhteen pohtimista. Sen perustavanlaatuisuus sekä yhteys identiteettiin tekevät siitä tärkeän teeman opettajankoulutukseen. Jatkotutkimusta voisi tehdä myös ekososiaalisesta sivistyksestä, käsitteen hahmottamisesta ja sen toteutumisesta opettajien käyttöteoriassa sekä pedagogiikassa.

Tutkielman aikana tutustuessa viitekehykseen ja haastatellessa taidekasvatusopettajia sain paljon esimerkkejä erilaisista käytänteistä taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa, jotka eivät olleet kuitenkaan tämän tutkielman fokus. Monet harjoituksista ovat sidonnaisia yhteisöön, paikkaan ja kontekstiin, eikä niitä voida sellaisenaan soveltaa laadukkaana toiseen yhteisöön ja ympäristöön. Näitä käytänteitä miltei tärkeämpää on taideperustaisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksien ymmärtäminen niin opettajuudessa, opettajakoulutuksessa kuin opetustoiminnassakin. Miten esimerkiksi Oulun alueella opettaisimme paikkasidonnaista, yhteisöllistä taideperustaista ympäristökasvatusta, joka voisi olla osa esimerkiksi opettajankoulutusta tai opettajien täydennyskoulutusta? Näin opettajat ja tulevat opettajat voisivat rakentaa ammatillista identiteettiään ja ohjata suuntaamaan katset lähiympäristöön ja sitä kautta toimijuuteen sekä siitä syntyvään ympäristövastuullisuuteen. Opettajille avautuisi mahdollisuus pohtia taiteen ja luonnon tarjoamien esteettisten kokemusten merkitystä suhteessa itseen, muihin ja ympäristöön ja antaa noiden merkityksellisten, esteettisten kokemusten viitoittaa omaa pedagogiikkaa kohti ekososiaalista sivistystä ja kestävämpää tulevaisuutta.

## Lähteet

- Alastalo, M., Åkerman, M., Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvaori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, T., & Guyas, A. S. (2012). E"art" education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 53(3), 223-245. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1140131640?accountid=13031>
- Andrews, M., Squire, C., Tamboukou, M., Introduction: What is narrative research? (2008). *Doing narrative research*. London: Sage.
- Anttila, E. (2011). Teoksessa: Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 151–176). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Barney, D. T. (2019). A/r/tography as a pedagogical strategy: Entering somewhere in the middle of becoming artist. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 618-626. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12247>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. Teoksessa: Naughton, C., Biesta, G. & Cole, D. R. R. (toim.): *Philosophy and the arts in education*. (s. 11–20). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Berleant, A. (1991). *Art And Engagement*. Temple University Press.
- Berleant, A. (1992). *The Aesthetics of Environment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berleant, A. (2010). *Sensibility and sense: The aesthetic transformation of the human world*. Exeter: Imprint Academic.
- Berleant, A. (2016). *Re-thinking Aesthetics: Rogue Essays on Aesthetics and the Arts*. Taylor and Francis.
- Bertling, J. G. (2019). Layered Collaborative Visual Reflection: Sharing Lived Experiences and Making Meaning. *Art Education*, 72(3), 28–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1578022>
- Bertling, J. G., & Moore, T. C. (2020). U.S. art teacher education in the age of the anthropocene. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 61(1), 46-63. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2019.1699384>
- Blanken-Webb, J. (2014). The difference differentiation makes: Extending eisner's account. *Educational Theory*, 64(1), 55-74. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/edth.12050>



- Boeckel, J. v. (2013). *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education*. [Helsinki]: Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.
- Boehm, M. v. (2016). Taidepedagogiikkaa tuulessa. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 99–110). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Bowman, H. M. (2011). The artist in the university: Interview case studies of how four art professors make sense of the meaning in their work as educators and how they navigate the dual relationship between artist and educator (Order No. 3448035). Available from Social Science Premium Collection. (859126097). Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/859126097?accountid=13031> 20.5.2020.
- Brieger, S. A. (2019). Social identity and environmental concern: The importance of contextual effects. *Environment and Behavior*, 51(7), 828-855. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013916518756988>
- Buffington, M. L., Williams, A. E., Ogier, E., & Rouatt, L. (2016). Telling our tales: Becoming art educators. *Studies in Art Education*, 57(4), 329-340. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2016.1204524>
- Burke, M., Ockwell, D., & Whitmarsh, L. (2018). *Participatory arts and affective engagement with climate change: The missing link in achieving climate compatible behaviour change?* doi:10.1016/j.gloenvcha.2018.02.007
- Carrillo, C., & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.003>
- Chi-Ying, Y., & Po-Ching, W. (2018). Aesthetic experience anchors ego identity formation. *Sustainability*, 10(8), 2596. doi:<http://dx.doi.org/10.3390/su10082596>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cupchik, G. C. (2013). I Am, Therefore I Think, Act, and Express both in Life and in Art. Teoksessa: Roald, T., & Lang, J. (toim.). *Art and Identity: Essays on the Aesthetic Creation of Mind*. (s. 67–92). Brill: Rodopi.
- Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. Tampere: Niin & näin.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2007). Art and knowledge. Teoksessa: Knowles, J. G. & Cole, A. L. (toim.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (s. 3–12). SAGE Publications, Inc.

- Estola, E., Uitto, M., Syrjälä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Fina, A.D. (2015). Narrative and identities. Teoksessa: De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.). *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley.
- Fjunch, B. S. (2013). Art and personal integrity. Teoksessa: Roald, T., & Lang, J. (toim.). *Art and Identity: Essays on the Aesthetic Creation of Mind*. (s. 167–198). Brill: Rodopi.
- Freeman, M., (2015). Narrative as a mode of understanding - Method, theory, praxis. Teoksessa: De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.). *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley.
- Gess, A. H. (2017). Steam education: Separating fact from fiction. *Technology and Engineering Teacher*, 77(3), 39-41. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1962558419?accountid=13031>
- Gil, T. (2019). Meaningful learning through art: Nature photography, haiku writing, mobile technologies and social media as a path to oneself. *International Journal of Art & Design Education*, 38(2), 360-375. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12192>
- Girak S., Lummis, G. W., & Johnson, J. (2019). Creative reuse: The impact artmaking has on raising environmental consciousness. *International Journal of Education through Art*, 15(3), 369. doi:[http://dx.doi.org/10.1386/eta\\_00009\\_1](http://dx.doi.org/10.1386/eta_00009_1)
- Haapala, A. (2000). Luonnon kauneus ja rumuus. Teoksessa: Haapala, A., Oksanen, M. (toim.). *Arvot ja luonnon arvottaminen*. (s. 68–81). Helsinki: Gaudeamus.
- Haapala, A. (2015). Mitä on esteettinen hyvinvointi? Teoksessa: Haapala, A., Puolakka, K. & Rannisto, T. (toim.). *Ympäristö, estetiikka ja hyvinvointi*. (s. 19–39). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>
- Hatfield, C., Montana, V., & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. *Art Education*, 59(3), 42–47. doi:<https://doi.org/10.124152.oulu.fi/9443/10.1080/00043125.2006.11651594>
- Heikkinen, L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hurren, W. (2017). Cultivating an aesthetic sensibility and activism: Everyday aesthetics and environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 22, 27-41. Hattu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/2009553318?accountid=13031>

- Hyvärinen, Matti (1994): Viimeiset taistot. Vastapaino, Tampere.
- Hyvärinen, M. (2006). Kertomuksen tutkimus. Haettu osoitteesta <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf> 22.2.2019.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2015) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Härkönen, E., & Stöckell, A. (2019). Cultural sustainability in Art-Based interdisciplinary dialogue. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 639-648. doi:http://dx.doi.org/10.1111/jade.12246
- Iared, V. G., de Oliveira, H. T., & Payne, P. G. (2016). The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. *Journal of Environmental Education*, 47(3), 191-201. doi:http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2015.1063472
- Illeris, H.. (2015). Searching for Environmental Sustainability - Art education for sustainable development (aesd) in Nordic Art education. Teoksessa: Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.), *Conversations on Finnish art education*. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books.
- Johnson, M. (2013). Identity, Bodily Meaning, and Art. Teoksessa: Roald, T., & Lang, J. (toim.). *Art and Identity: Essays on the Aesthetic Creation of Mind*. (s. 15–38). Brill: Rodopi.
- Jokela, T. (2016). Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 69–83). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Jokela, T. (2019). Art-Based action research for art education in the north. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 599-609. doi:http://dx.doi.org/10.1111/jade.12243
- Jokela, T., Hiltunen M., Härkönen, E. (2015). Contemporary art meets the international, multicultural north. Teoksessa: Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.), *Conversations on Finnish art education*. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books.

- Jónsdóttir, Á B. (2019). Critical thinking and community engagement through artistic actions. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 700-709. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12251>
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 41–65). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kallio-Tavin, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteen laitos & Pohjakallio, P. (toim.). *Kuvis sata: Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. (s. 165–173). Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Klein, S. R. (2018). Coming to our senses: Everyday landscapes, aesthetics, and transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 3-16. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1541344617696969>
- Komulainen, K. P., Sintonen, S., Kairavuori, S., & Ojala, A. (2020). Approaching the renewed Finnish basic education curriculum as a potential and an option for aesthetics. *Educare*, 2020(1), 34-52. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.3>
- Køppe, S. (2013). Sense, Modality and Aesthetic experience. Teoksessa: Roald, T. & Lang, J. (toim.). *Art and Identity: Essays on the Aesthetic Creation of Mind*. (s. 93–112). Amsterdam: Editions Rodopi.
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2018). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. teoksessa J. W. Cook (toim.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. (s. 339–374). Cham: Springer International Publishing . [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11)
- Luo, N., & Chung-Yim Lau. (2020). Community-Based art education in china: Practices, issues and challenges. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 445-460. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12287>
- Lynn, D. (2017). Art teachers' perceptions of the relationship between personal artistic creative work and the practice of teaching (Order No. 10639796). Available from Social Science Premium Collection. (2037195683). Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/2037195683?accountid=13031>
- Löytönen, T., Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa: Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja ris-teyksiä*. (s. 95–120). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa: Mantere, M-H. (toim.). *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. (s. 11–24). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

- Mantere, M.-H. (2016). Kokemuksia yhteiskunnan, ympäristön ja taidekasvatuksen suhteista. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 111–125). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- McWilliam, A. (2008). Developing an environmental aesthetic: Aesthetics and the outdoor environment. Teoksessa: Coutts, G. J., Coutts, G. & Jokela, T. (toim.). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. (s. 29–50).
- Milbrandt, M. K., Miraglia, K. M., & Zimmerman, E. (2018). An Analysis of Current Research in Studies in Art Education and the International Journal of Education Through Art. *Studies in Art Education*, 59(1), 39–54.  
<https://doi.org/10.124152.oulu.fi:9443/10.1080/00393541.2017.1401882>
- Myriam, E., & Sarigöllü Emine. (2019). The behavior-attitude relationship and satisfaction in proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 51(9-10), 1106-1132.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013916518783241>
- Mäkinen, H. (2016). Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakijanuorten välitilassa. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 91–98). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). The framework of teacherhood in art education. *World Journal of Education*, 3(2), 38-49. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/2009558677?accountid=13031>
- Naukkarinen, O. (2015). Esteettisen jalanjäljen jäljillä. Teoksessa: Haapala, A., Puolakka, K. & Rannisto, T. (toim.). *Ympäristö, estetiikka ja hyvinvointi*. (s. 88–108). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0022487118788838>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Østergaard, E. (2017). Earth at rest: Aesthetic experience and students' grounding in science education. *Science & Education*, 26(5), 557-582. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11191-017-9906-2>
- Paek, K. (2019). Communing with nature: The collective journey of yattoo artists and its pedagogical potentials. *International Journal of Art & Design Education*, 38(1), 240-255.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12182>
- Paris, G., & Hay, P. (2020). 5x5x5=Creativity: Art as a transformative practice. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 69-84. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12229>

- Pajanen, K., Green, M., Soulanto, M. (2016). Yllättävän äärellä. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia.* (s. 32–39). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Po-Ching, W., & Chi-Ying, Y. (2018). Aesthetic experience as an essential factor to trigger positive environmental consciousness. *Sustainability*, 10(4), 1098. doi:<http://dx.doi.org/10.3390/su10041098>
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista?: Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut.* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjakallio, P. (2016). Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia.* (s. 56–68). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Polkinghorne, D. (1991). Narrative and Self-concept. *Journal of narrative and life history* 1(2 & 3): 135–153.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative.* (s. 5–24). London: Falmer.
- Pullinen, J., Merta, J. (2015). Looking for Self’ – Art students exploring their identities. Teoksessa: Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.), *Conversations on Finnish art education.* Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books.
- Raita, M. (2006). Kerrottu kuvataideopettajuus. Teoksessa: Kuvataideopettajaliitto, Kettunen, K. & Bonsdorff, P. (toim.), *Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta.* (s. 125–134). Helsinki: Like.
- Rannisto, T. (2015). Kulttuurin ja luonnon jäljet ympäristön esteettisessä kokemisessa. Teoksessa: Haapala, A., Puolakka, K. & Rannisto, T. (toim.). *Ympäristö, estetiikka ja hyvinvointi.* (s. 109–128). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rastas, M. (2015). The heritage. What I learned from Antero Salminen. Teoksessa: Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.), *Conversations on Finnish art education.* Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture : Aalto Arts Books.
- Ratinen, I., Leppänen, J. (2018). Kotien ja koulujen vastuu ekososiaalisesta yhteiskunnasta. Teoksessa: Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.). *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen.* (s. 173–192). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautio, P. (2010). *Writing about everyday beauty in a northern village: An argument for diversity of habitable places.* Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Ricoeur, P., McLaughlin, K. & Pellauer, D. (1984). *Time and narrative: Volume 1.* Chicago: University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. (1991). The human experience of time and narrative. Teoksessa: Ricoeur, P. & Valdés, M. J. (toim.). *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Riessman, C. K. (2015) Entering the hall of mirrors - reflexivity and narrative research. Teoksessa: De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.). *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley.
- Ropo, E., (2015a). Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Ropo, E., Sormunen, E., Heinström, J. (Toim.). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. (s. 19–25). Tampere: Tampere University Press.
- Ropo, E., (2015b). Identiteetti tutkimuskohteena. Ropo, E., Sormunen, E., Heinström, J. (Toim.). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. (s. 26–47). Tampere: Tampere University Press.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). Johdanto. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 9–16). Tampere: Tampere University Press.
- Ruck, A. (2020). Artwashing education? *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 405-417. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12290>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Haastattelun analyysi*. (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. (2005), ‘Multi-rolled and skilled teachers of art’, *International Journal of Education through Art* 1: 1, pp. 53-63. doi:10.1386/etar.1.1.53/1
- Räsänen, M. (2006). Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa: Kuvataideopettajaliitto, Kettunen, K. & Bonsdorff, P. (toim.), *Kuvien keskellä: Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. (s. 11-24). Helsinki: Like.
- Räsänen, M. (2010). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Aro, A. ym. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 28–39). Helsinki: Opetushallitus, 28–39.
- Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatus – tutkimuskentän ääriviivoja. Teoksessa: Ahonen, S., Kallioniemi, A. & Virta, A. (toim.). *Ainedidaktikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. [Helsinki]: [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu, Jyväskylän yliopisto [jakaja].

- Räsänen, M. (2018). Monilukutaidot, taiteidenvälisyys ja narratiivisuus. Noudettu osoitteesta: [https://www.researchgate.net/profile/Marjo\\_Raesaenen/publication/325795917\\_Monilukutaidot\\_taiteidenvalisyys\\_ja\\_narratiivisuus/links/5b24c98ea6fdcc69746795e0/Monilukutaidot-taiteidenvalisyys-ja-narratiivisuus.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marjo_Raesaenen/publication/325795917_Monilukutaidot_taiteidenvalisyys_ja_narratiivisuus/links/5b24c98ea6fdcc69746795e0/Monilukutaidot-taiteidenvalisyys-ja-narratiivisuus.pdf) 3.4.2020.
- Saastamoinen, R. (2011). Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa: Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 13–16). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 35(1), pp. 4-15.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Shanklin, R., & Meyer, M. (2019). Going together: Toward an account of sharing aesthetic experiences. *Journal of Aesthetic Education*, 53(3), 106. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2277389640?accountid=13031>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Smith, R. A. (2004). Aesthetic education: Questions and issues. Teoksessa: Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.). *Handbook of research and policy in art education*. (s. 163–186). Mahwah, NJ : New York: National Art Education Association, Routledge.
- Spector-Mersel G. (2010). Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1): 204–224.
- Stembrouck, S. (2015). The role of the researcher in interview narratives. Teoksessa: De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley.
- Suominen, A. (2015). Ecojustice, Democracy, Eco justice education and art education. Teoksessa: Kallio-Tavin, M. & Pullinen, J. (toim.), *Conversations on Finnish art education*. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture: Aalto Arts Books.
- Suominen, A. (2016). Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 8–19). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. & Aarnos, E. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). (s. 267–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tavin, K., & Tervo, J. (2018). How soon is now? post-conditions in art education. *Studies in Art Education*, 59(4), 282-296. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2018.1509263>



- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus*, 48(5), 456-468.
- Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa: Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Untea, I. (2020). From sacrifice to gift: Aesthetic and moral aspects of the experience of awe for the natural environment. *Journal of Aesthetic Education*, 54(1), 18. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2352080836?accountid=13031>
- Vasko, Z. (2015). Connections between artistic practice and experiences in nature: Considerations for how art education can engender ecological awareness. *Canadian Review of Art Education, Research and Issues*, 42(2), 69. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1917654038?accountid=13031>
- Varto, J. (2003). *Kauneuden taito: Estetiikkaa taidekasvattajille* (1. painos 2001). Tampere, Suomi: Tampere University press.
- Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa: Teatterikorkeakoulu & Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 17–34). Helsinki: Teatterikorkeakoulu
- Varto, J. (2015). Taidekasvatuksen tutkimus. Teoksessa: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Taiteen laitos & Pohjakallio, P. (toim.). *Kuvis sata: Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*. (s. 208–213). Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Watts, R. (2018). A place for beauty in art education. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 149-162. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/jade.12185>
- Whitburn, J., Linklater, W. L., & Milfont, T. L. (2019). Exposure to urban nature and tree planting are related to pro-environmental behavior via connection to nature, the use of nature for psychological restoration, and environmental attitudes. *Environment and Behavior*, 51(7), 787-810. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013916517751009>
- Ylirisku, H. (2016). Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa. Teoksessa: Suominen, A., (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (s. 40–55). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Yrjänäinen, S., Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 17–46). Tampere: Tampere University Press.